

DIMENSIONES DE DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

¡SÍ!

Irma Isabel González Cuadros
Butte College

Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana (Cuadros)

This text is disseminated via the Open Education Resource (OER) LibreTexts Project (<https://LibreTexts.org>) and like the hundreds of other texts available within this powerful platform, it is freely available for reading, printing and "consuming." Most, but not all, pages in the library have licenses that may allow individuals to make changes, save, and print this book. Carefully consult the applicable license(s) before pursuing such effects.

Instructors can adopt existing LibreTexts texts or Remix them to quickly build course-specific resources to meet the needs of their students. Unlike traditional textbooks, LibreTexts' web based origins allow powerful integration of advanced features and new technologies to support learning.



The LibreTexts mission is to unite students, faculty and scholars in a cooperative effort to develop an easy-to-use online platform for the construction, customization, and dissemination of OER content to reduce the burdens of unreasonable textbook costs to our students and society. The LibreTexts project is a multi-institutional collaborative venture to develop the next generation of open-access texts to improve postsecondary education at all levels of higher learning by developing an Open Access Resource environment. The project currently consists of 14 independently operating and interconnected libraries that are constantly being optimized by students, faculty, and outside experts to supplant conventional paper-based books. These free textbook alternatives are organized within a central environment that is both vertically (from advance to basic level) and horizontally (across different fields) integrated.

The LibreTexts libraries are Powered by [NICE CXOne](#) and are supported by the Department of Education Open Textbook Pilot Project, the UC Davis Office of the Provost, the UC Davis Library, the California State University Affordable Learning Solutions Program, and Merlot. This material is based upon work supported by the National Science Foundation under Grant No. 1246120, 1525057, and 1413739.

Any opinions, findings, and conclusions or recommendations expressed in this material are those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the National Science Foundation nor the US Department of Education.

Have questions or comments? For information about adoptions or adaptations contact info@LibreTexts.org. More information on our activities can be found via Facebook (<https://facebook.com/Libretexts>), Twitter (<https://twitter.com/libretexts>), or our blog (<http://Blog.Libretexts.org>).

This text was compiled on 04/12/2025

TABLE OF CONTENTS

Agradecimientos

Licensing

Introducción

Explicando el uso de Género en este Libro

1: Capítulos

- 1.1: Perspectivas Históricas en Asuntos de Diversidad e Inclusión
- 1.2: Perspectivas Actuales en Asuntos de Diversidad e Inclusión
- 1.3: Cuatro Conceptos Clave: Diversidad, Equidad, Cultura, e Identidad
- 1.4: Dimensiones Culturales en la Educación Temprana
- 1.5: Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana
- 1.6: Dimensiones de Equidad en la Educación Temprana
- 1.7: Dimensiones de Identidad en la Educación Temprana
- 1.8: Apoyando el Género en los Niños y las Niñas como una Cuestión de Derecho Social
- 1.9: Dimensiones de Diversidad en el Contexto de la Teoría de los Sistemas de Bronfenbrenner y de otras Teorías
- 1.10: Dimensiones de Diversidad en la Estructura Familiar
- 1.11: Familias de Niños con Necesidades Especiales o Aquellos con Necesidades Especiales de Atención Médica
- 1.12: La Situación Socioeconómica de las Familias
- 1.13: Dimensiones de Diversidad en la Religión de las Familias
- 1.14: La Relación Entre la Experiencia Personal y el Desarrollo de Prejuicios Personales
- 1.15: Niños Sin Fronteras: Un Diagnóstico de la Literatura Sobre Niños Migrantes e Inmigrantes a Estados Unidos

2: Apéndices

- 2.1: Lista de Recursos para Apoyar las Diferentes Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana
- 2.2: Las Vidas de las Personas Negras Importan
- 2.3: Educando en Asuntos de Raza- Pedagogía y Práctica
- 2.C: ¿Desea apoyar la recuperación equitativa de su comunidad de COVID-19? Invierta en cuidado infantil

Index

Glossary

Glossary

Detailed Licensing

Agradecimientos

Este libro esta dedicado a todos los estudiantes de Educación Temprana de la Niñez que empiezan a recorrer el camino que los llevará a enriquecer las vidas de los seres mas maravillosos que tenemos en nuestras comunidades: las niñas y los niños.

Quiero agradecer a la Rectoría del Sistema de Colegios Comunitarios de California por el apoyo y la colaboración para escribir este libro. El proceso es detallado pero muy valioso para hacer un producto de calidad!

Un reconocimiento especial para mis compañeras maestras Maria Avalos y para Shirley Murillo por las sugerencias para hacer este recurso. Ojalá este manual pueda ser utilizado en sus colegios en un futuro cercano.

Con infinito agradecimiento a mi familia por ser la fuente de impulso para todas las metas que tengo en la vida.

Irma Isabel González Cuadros

Licensing

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

Introducción

Abogando por las Personas

En 1990 llegué a los Estados Unidos como llegan todos los inmigrantes. Con una gran cantidad de aspiraciones, pero con un futuro incierto. Siempre quise ser maestra. Mi experiencia profesional me llevó por el sendero de la educación, y tuve el gusto de trabajar como maestra de escuela primaria en varias comunidades en México, y en centros de educación preescolar para Head Start escalando posiciones desde asistente de maestra, hasta gerente regional para tres condados en el norte de California. Tiempo después llegué al colegio comunitario de Butte para apoyar impartiendo cursos para el Programa de Educación Temprana en español. En el 2008 este era un gran reto. No había libros que me hicieran el trabajo fácil.

En la actualidad hay un movimiento muy amplio en California y en los Estados Unidos para instruir cursos de Educación Temprana en español. Sin embargo, se sigue experimentando una falta de recursos para los maestros al frente de un sinnúmero de estudiantes hispanos que pueden hacer una gran diferencia en la población infantil. Esto poco a poco está cambiando debido a las iniciativas estatales para crear estos recursos.

Este libro, *Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana* tiene el objetivo de recorrer el camino por el que las todas las personas diversas atraviesan, para tratar de entender acerca más de ellos y ellas. Para generar cambios positivos que nos ayuden a valorar a los niños, las niñas y a sus familias debemos aprender a conocerlos. Debemos interesarnos en ellos y escucharlos. Debemos estar conscientes de nuestros prejuicios y generar cambios internos en nosotros. ¡Debemos escuchar para entender! ¡Debemos hablar para abogar y hacer una diferencia! Para generar aceptación y positivismo debemos abrir el camino para que otros lo sigan.

Una cosa que siempre les digo a mis estudiantes, es que el aprendizaje siempre sucede en nuestra zona de incomodidad. Yo espero que este libro les haga sentir incómodos o incomodas. Espero que ustedes encuentren un motivo para exponerse más a la incomodidad, y, ¿por qué no? también a la vulnerabilidad.

A mis estudiantes con acento les digo lo que mi maestra Marita algún día me dijo: el acento es nuestro mejor accesorio.

A mis estudiantes que encajan en cualquiera de los aspectos que enmarcan la diversidad les digo: ser diferente es algo único. No importa en que somos distintos a los demás, pero lo que importa es a quien ayudamos si usamos esa distinción.



Irma Isabel González
Cuadros

Explicando el uso de Género en este Libro

Este libro ha sido escrito utilizando los conceptos claves para el uso de género (femenino y masculino) de la Real Academia Española (RAE). que explica que al escribir “no es correcto escribir la misma palabra los/las, cuando se escribe y se habla sobre los géneros masculino y femenino.”^[1]

De acuerdo a *Practica Español*, “En español –y en las otras lenguas romances– el masculino también funciona como “género no marcado”, es decir, si no se especifica, sirve para el masculino y para el femenino, y el femenino es un “género marcado”, es decir, solo sirve para el femenino. Por ejemplo: “los profesores de la universidad” incluye a los profesores y a las profesoras, (2019).”^[2]

Entonces, este libro se ha escrito utilizando los conceptos para el uso de género femenino y masculino ^[3] como se describe a continuación:

Generalmente, al inicio de un párrafo (salvo en contados casos) se utilizan palabras claves (como niños y niñas, o maestros y maestras) al inicio de un párrafo. Una vez que se ha distinguido el uso de género se utiliza el masculino que también funciona como “género no marcado” para facilitar la lectura del libro.

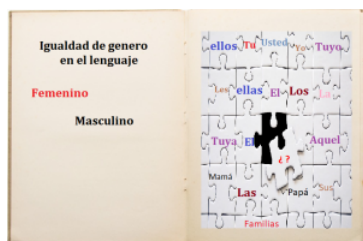


Imagen 0.1 : Igualdad de Género en el Lenguaje

Fuentes de Información y Atribuciones

1. Real Academia Española. (n.d.). *Espanol al Dia*. Retrieved December 2, 2020. Licencia © Real Academia Española
2. Gómez Font, A. (n.d.). *Género gramatical en español. Practica Espanol*. Descargado en Diciembre 2, 2020. Licencia © Agencia EFE, S.A. Todos los derechos reservados
3. Rubio Hancock, J. (2019, May 2). *¿Qué tiene que pasar para que usemos el femenino para referirnos a hombres y mujeres?* Verne. Descargado en Diciembre 2, 2020. Licencia © EDICIONES EL PAÍS S.L

CHAPTER OVERVIEW

1: Capítulos

- 1.1: Perspectivas Históricas en Asuntos de Diversidad e Inclusión
- 1.2: Perspectivas Actuales en Asuntos de Diversidad e Inclusión
- 1.3: Cuatro Conceptos Clave: Diversidad, Equidad, Cultura, e Identidad
- 1.4: Dimensiones Culturales en la Educación Temprana
- 1.5: Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana
- 1.6: Dimensiones de Equidad en la Educación Temprana
- 1.7: Dimensiones de Identidad en la Educación Temprana
- 1.8: Apoyando el Género en los Niños y las Niñas como una Cuestión de Derecho Social
- 1.9: Dimensiones de Diversidad en el Contexto de la Teoría de los Sistemas de Bronfenbrenner y de otras Teorías
- 1.10: Dimensiones de Diversidad en la Estructura Familiar
- 1.11: Familias de Niños con Necesidades Especiales o Aquellos con Necesidades Especiales de Atención Médica
- 1.12: La Situación Socioeconómica de las Familias
- 1.13: Dimensiones de Diversidad en la Religión de las Familias
- 1.14: La Relación Entre la Experiencia Personal y el Desarrollo de Prejuicios Personales
- 1.15: Niños Sin Fronteras: Un Diagnóstico de la Literatura Sobre Niños Migrantes e Inmigrantes a Estados Unidos

This page titled [1: Capítulos](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.1: Perspectivas Históricas en Asuntos de Diversidad e Inclusión

Objetivo

En este capítulo el estudiante será capaz de comparar las perspectivas históricas y actuales en cuanto a inclusión y diversidad en la educación temprana de la niñez. Para ello, haremos un recorrido histórico que abarca:

- La Etapa de las 13 Colonias,
- La Etapa de una Nueva Nación y los Pioneros de la Educación,
- Las Escuelas Normales y su Papel en el Género Educativo,
- La Filosofía Progresista de John Dewey,
- Las Reformas Educativas,
- Separados pero Iguales,
- La Historia de Head Start,
- El Acta Educativa de la educación Elemental y Secundaria,
- El Título IX,
- El Acta Educativa de Individuos con Discapacidades IDEA y sus propósitos, y
- Las Reformas Basadas en los Estándares y NCLB.

Perspectivas Históricas

¿Por qué es importante revisar el contexto histórico para entender las dimensiones de diversidad en la Educación temprana? Una posible respuesta pudiera ser porque finalmente podemos decir que los asuntos de diversidad e inclusión en los Estados Unidos vienen tomando forma desde el inicio de la fundación de las 13 Colonias en este país.

Etapa de las 13 Colonias

Las primeras escuelas estadounidenses en la etapa de las Trece Colonias originales se abrieron en el siglo XVII.^[1] La educación durante la etapa de las Trece Colonias durante los siglos XVII y XVIII varió considerablemente. La cantidad de educación que recibía un niño dependía mucho del estado social y familiar de la persona. Las familias tomaban a cargo la mayor parte de la educación y se favorecía a los niños por encima de las niñas. Las oportunidades educativas eran mucho más escasas en la región rural del sur. Los puritanos valoraban la educación, tanto por el estudio religioso (exigían mucha lectura de la Biblia), como por los ciudadanos que podían participar mejor en las reuniones de la ciudad. Una ley de Massachusetts de 1647, ordenó que cada pueblo de 50 o más familias debía fundar una escuela "pequeña" (una escuela primaria) y cada pueblo de 100 o más familias debía fundar una escuela de latín, o de gramática, en donde algunos niños pudieran aprender latín en preparación para la universidad y el ministerio o la ley. En la práctica, todas las ciudades de Nueva Inglaterra se esforzaron por proporcionar algo de educación a los niños. Tanto los niños como las niñas asistieron a las escuelas primarias y allí aprendieron a leer, a escribir, a cifrar y también aprendieron sobre la religión.^[2]



Imagen 1.1 Éste es el mapa de las Trece Colonias originales.^[3]

Etapa de Una Nueva Nación y los Pioneros en la Educación

A principios del siglo XVIII, los cambios en la educación reflejaban también el cambio en la sociedad estadounidense. En ese tiempo se cuestionaba la propaganda religiosa, lo cual resultó en un cambio lento para enfatizar los currículos basados en la ciencia.^[4]

Durante gran parte del siglo XVII, la educación sólo estaba disponible para personas de clase alta. Sin embargo, para 1870, todos los estados tenían escuelas subsidiadas en base a impuestos.^[5] Cuando la educación se ofreció a personas de otras clases sociales, la tasa de alfabetización aumentó. Sin embargo, la definición de "literatura" en ese entonces solo significaba que una persona

podía leer y escribir su nombre. La escritura no se contaba como un factor educativo importante. Por ende, la educación no era igualitaria. Las escuelas principalmente servían a personas de alta posición económica y por consiguiente los afro-americanos en el siglo XVIII no tenían muchas oportunidades educativas, (especialmente en el sur de país). De hecho, una ley que fue aprobada en Carolina del Sur en 1740, determinaba que era ilegal darle clases a un “esclavo,” y que quienes fueran capturados por este motivo serían procesados y multados. Sin embargo, algunos maestros heroicos proporcionaban clases nocturnas en forma secreta. Algunos maestros que fueron capturados fueron sacados de la ciudad o enviados a prisión. La situación era más favorable en el norte, y la primera *Escuela Libre Africana* se abrió en la ciudad de Nueva York en 1787. La misión de esta escuela era educar a los niños negros para que tomaran su lugar al igual que los ciudadanos blancos estadounidenses.^[6]

A la educación estadounidense del siglo 19 se le conoce a menudo como “El Período Escolar Común.”^[7] Se le llamaba “la escuela común” porque era la primera vez que la educación pasó de ser exclusivamente privada a estar disponible para todas las personas. Las escuelas para las masas no existían antes de la década de 1840. Los reformistas Horace Mann y Henry Barnard crearon las primeras escuelas comunes (conocidas hoy como escuelas primarias) a nivel estatal en Massachusetts y Connecticut.

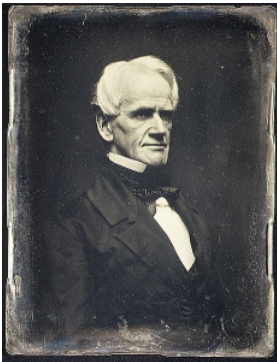


Imagen 1.2 Horace Mann es considerado el padre de la educación americana.^[8]

Mann y Barnard consideraron que los niños necesitaban tener la oportunidad de asistir a una escuela que estuviera a disposición de todos los niños y niñas, para poder crear lazos entre la población diversa de personas que estaban allí desde que los Estados Unidos declararon su independencia de Inglaterra y la nueva afluencia de inmigrantes que llegaban al país. Ellos creían que con la educación disponible para las masas se podría preservar la estabilidad social y prevenir la delincuencia y la pobreza.^[9] En su idea, este tipo de escuela iba encaminado a promover virtudes sociales. Ellos trabajaron para:

- Establecer una educación primaria gratuita accesible para todos financiada con fondos públicos.
- Hacer que las escuelas rindieran cuentas ante su junta escolar local y el gobierno estatal.
- Ayudar a establecer una asistencia obligatoria para los niños en edad escolar primaria.

Esta nueva educación reformada se impuso más tarde a todos los estados en 1841.^[10]

Educación para los Nativo-Americanos

La Carlisle Indian Industrial School –*Escuela Industrial Indígena Carlisle* (1879-1918), fue una escuela enfocada en la “americanización” de los niños y niñas nativo-norteamericanos que se encontraba ubicada en Carlisle, Pennsylvania. Fue fundada en 1879 por el Capitán Richard Henry Pratt, esta escuela fue la primera que se construyó fuera de las reservas indígenas, convirtiéndose en un “modelo” para otras escuelas. Esta escuela fue creada con el intento de lograr una asimilación forzada de niños y niñas nativo-norteamericanos de 140 tribus de la cultura que entonces era mayoritaria en los Estados Unidos.^[11]



Imagen 1.3 Pupilos en la Escuela Industrial Indígena Carlisle, en Pennsylvania.^[12]

El Capitán Pratt logró persuadir a varios ancianos y jefes tribales de que los hombres blancos podían despojarlos de sus tierras porque ellos no estaban educados. Pratt pensaba que los nativos tenían desventajas al no poder hablar ni escribir el idioma de los hombres blancos, y que si tuvieran esos conocimientos serían capaces de defenderse a sí mismos. Muchos de los primeros niños en la escuela Carlisle llegaron ahí porque fueron enviados voluntariamente por las familias tribales.^[13]

En ese entonces las clases incluían materias como inglés, matemáticas, historia, dibujo y composición. Producían varios periódicos semanales y mensuales junto con otros tipos de publicaciones que eran consideradas parte de su entrenamiento industrial, o como una preparación para trabajos en las actividades económicas. La música también era parte del programa de enseñanza, llegando a tener su propia banda. A todo estudiante se le enseñaba la fe Cristiana y se esperaba que asistiera a la iglesia. Mucho tiempo después, estos métodos de enseñanza fueron rechazados en todo el territorio estadounidense.^[14]

Durante todo el tiempo de operación de esta escuela, centenares de estudiantes murieron ahí. Más de 175 de ellos fueron sepultados en el cementerio. La mayor parte de los cuerpos de los niños y las niñas que habían fallecido eran enviados a sus familias. Quienes murieron por tuberculosis fueron sepultados en la escuela debido a la preocupación de un posible contagio. El clima, la ansiedad de la separación familiar y la falta de inmunidad a ciertas enfermedades cobraron su cuota de muertos. Otros murieron tratando de huir de la escuela. Otros sufrieron de abusos físicos, emocionales y sexuales, o por mala nutrición. Las palizas eran un castigo común por hablar en sus idiomas nativos, por no entender inglés, por intentar escapar y por desobedecer las duras reglas militares impuestas en Carlisle. Otras formas de castigo incluían labores forzadas y el confinamiento en solitario. Según el Dr. Eulynda J. Toledo, a los niños y niñas en Carlisle se les lavaba la boca con jabón de lejía por hablar en sus idiomas tribales.

Los niños que llegaban a Carlisle y que eran capaces de hablar un poco de inglés eran designados como “traductores.” Las autoridades de la escuela también usaban el respeto tradicional de los niños hacia sus mayores para convertirlos en informantes. Los niños se asimilaron a la cultura europeo-americana a través de cambios forzados que eliminaron sus elementos culturales indígenas. Estos métodos incluían ser forzados a tener cortes de pelo al estilo europeo-americano, a tener prohibido hablar sus idiomas indígenas y a reemplazar sus nombres reales por nombres europeos para “civilizarlos” y “cristianizarlos.” La experiencia en las escuelas fue generalmente dura y a menudo mortal, especialmente para los niños más pequeños que fueron separados por la fuerza de sus familias. Los niños se vieron obligados a abandonar su identidad y su cultura nativo-americana.^[15]



Imagen 1.4 Indígenas Apache Chiricahua Cuatro Meses Después de Llegar a Carlisle.^[16]

En 1864, el Congreso decidió que era ilegal que se les impartiera educación a los niños y niñas nativo-americanos en su lenguaje nativo. Desde los 4 años de edad, a estos niños se les apartó de sus padres y se les llevó a escuelas de internado fuera de sus reservas indígenas con la meta de eliminar sus raíces indígenas y asimilarlos a la sociedad americana. La disciplina era rígida en muchas escuelas y, a menudo, incluía tareas domésticas, confinamiento solitario y castigos corporales, incluyendo golpes con palos, reglas y cinturones.^[17]

En 1891, el gobierno emitió una ley de “asistencia obligatoria” que permitía a los agentes federales sacar por la fuerza a los niños nativos-americanos de su hogar y reserva. El gobierno estadounidense creía que estaba rescatando a estos niños de un mundo de pobreza y depresión y enseñándoles “habilidades para la vida.” Muchos padres no tuvieron más remedio que enviar a sus hijos cuando el Congreso autorizó al Comisionado de Asuntos Indígenas a retener raciones, ropa y anualidades de aquellas familias que se negaron a enviar estudiantes. Sin embargo, en 1978, la Ley de Bienestar Infantil Indígena otorgó a los padres nativos-americanos el derecho legal de negar la colocación de sus hijos en la escuela. Las pruebas condenatorias contra la moralidad de los internados no reservados contribuyeron a la promulgación de la Ley de Bienestar del Niño Indígena. El Congreso aprobó esta ley en 1978 después de relatos de primera mano de la vida en los internados de niños nativos-americanos.^[18]

La Educación en los Siglos XIX y XX

El énfasis relativo en las artes decorativas y el refinamiento de la instrucción femenina que había caracterizado la era colonial fue reemplazado después de 1776 por un programa para apoyar a las mujeres en la educación por su papel principal en la construcción de la nación, a fin de que se convirtieran en buenas madres de una juventud en la floreciente república. Se establecieron academias femeninas privadas en ciudades tanto del sur como del norte. Los hacendados ricos insistían particularmente en que sus hijas fueran educadas, ya que la educación a menudo sustituía a la dote en los arreglos matrimoniales. Las academias generalmente proporcionaban un plan de estudios riguroso y amplio que enfatizaba la escritura, la caligrafía, la aritmética y los idiomas, especialmente el francés.^[19]

Los datos de los contratos de sirvientes de niños inmigrantes alemanes en Pensilvania entre 1771 y 1817, muestran que el número de niños que recibieron educación aumentó del 33% entre 1771-1773 al 69% entre 1787-1804. Además, los mismos datos mostraron que la relación entre la educación escolar y la educación en el hogar aumentó de 0,25 entre 1771-1773 a 1,68 entre 1787-1804. Mientras que algunos afro-americanos lograron alfabetizarse, los estados del sur prohibieron en gran medida la escolarización de los niños de la raza negra.

A partir de finales de la década de 1830, se establecieron más academias privadas para niñas para educación después de la escuela primaria, especialmente en los estados del norte. Algunos estados ofrecieron una educación clásica similar a la que se les ofrecía a los niños.

Para 1840, las academias femeninas lograron producir una élite femenina culta y lista para sus roles de esposas y madres en la sociedad aristocrática del sur. La asistencia de los estudiantes minoritarios a las escuelas fue gradualmente aumentando. El censo de 1840 indicó que de los 3,68 millones de niños entre las edades de cinco y quince años, aproximadamente el 55% asistía a escuelas primarias y academias. Muchas familias no podían permitirse pagar a sus hijos para que fueran a la escuela o para evitarles el trabajo agrícola.^[20]

Enseñar a estudiantes jóvenes no era una carrera atractiva para las personas educadas. Los adultos se habían convertido en maestros sin ninguna habilidad en particular. La contratación estaba a cargo de la junta escolar local, que estaba principalmente interesada en el uso eficiente de impuestos limitados y favorecía a las jóvenes solteras de familias locales que pagaban impuestos. Esto comenzó a cambiar con la introducción de Escuelas Normales de dos años a partir de 1823. Las Escuelas Normales ofrecían cada vez más trayectorias profesionales para mujeres solteras de clase media. Para 1900, la mayoría de los maestros de las escuelas primarias de los estados del norte habían recibido formación en Escuelas Normales.

Para 1900, 34 estados tenían leyes de escolarización obligatoria y cuatro de ellas estaban en el sur. 30 estados con leyes de escolaridad obligatoria requerían asistencia hasta los 14 años (o más). Como resultado, en 1910, el 72 por ciento de los niños estadounidenses asistía a la escuela. La mitad de los niños del país asistían a escuelas de un solo salón. Para 1918, todos los estados requerían que los estudiantes completaran la escuela primaria.^[21]

Los Inmigrantes Provenientes de China

Los inmigrantes provenientes de China llegaron por primera vez a los Estados Unidos en 1820. De acuerdo a los registros de gobierno de los Estados Unidos, 325 hombres llegaron antes de 1848 debido a la fiebre del oro en California. Entonces, este fue el primer número importante de trabajadores de China, que extrajo oro y llevando a cabo el trabajo de mano de obra. Los inmigrantes de China se fueron asentando en las comunidades estadounidenses y eventualmente trajeron a sus familias, o se casaron en Estados Unidos. Para aquellos viviendo en California, en 1905, la Suprema Corte de Justicia de los E. U. requirió que California proveyera educación pública a los hijos de inmigrantes chinos.^[22]

Las Escuelas Normales y Su Papel en el Género Educativo

En la etapa final de los años 1800, Para ser maestra, solo se requería un poco más que haber asistido a la escuela. Era el trabajo más predominante para las mujeres. Las escuelas normales contribuyeron enormemente a la vocación de maestras en ambientes para escuelas elementales. Sin embargo, las mujeres cargaban con un estigma innecesario. La sociedad consideraba que una maestra casada debía compartir responsabilidades y obligaciones. No fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial que las mujeres casadas fueron permitidas a entrar de lleno a la profesión magisterial, (Koch).^[23]

En 1846 el presidente James Polk ordenó la invasión de México. No fue hasta 1848 que la guerra entre Estados Unidos y México terminó con el Tratado de Guadalupe-Hidalgo, en el que México cedió a los Estados Unidos casi la mitad de lo que era en aquel entonces el territorio mexicano. Esto incluye lo que hoy es el Suroeste de los Estados Unidos, algunas regiones de Utah, Nevada y Wyoming además de la mayor parte de California. El Tratado de Guadalupe-Hidalgo les otorgaba el derecho de ciudadanía a todas

las personas que vivían en esas áreas (que en su mayoría eran personas mexicanas e indígenas nativos); también les garantizaba la continuación del uso del español, incluso en la educación. 150 años más tarde, en 1998, California rompió ese tratado al pasar la Proposición 227, que estableció como ilegal el que los maestros hablaran español en las escuelas públicas, (Koch).^[24]



Imagen 1.4: Escuela Normal en Philadelphia ubicada en la esquina de las calles de NW Thirteenth y Spring Garden en Philadelphia PA.^[25]

Hay un parteaguas en la educación primaria o elemental en relación al género magisterial. Antes de la década de 1950 esta profesión era dominada por maestros hombres. después de la década de 1950, esta profesión pasó a ser dominada por maestras. Esto inevitablemente dio surgimiento al estereotipo de que las maestras educaban a los niños pequeños y los maestros se enfocaban más a la educación de las ciencias y las matemáticas, así como a los puestos administrativos, (Koch).^[26]

En 1865 los afro-americanos se movilizaron para tener acceso a la educación pública en el sur por primera vez. después de la Guerra Civil y con la abolición de la esclavitud, los afro-americanos en el sur formaron alianzas con los republicanos blancos para lograr más cambios políticos. Estos cambios incluyeron la modificación de las constituciones estatales para garantizar el acceso a la educación pública. En realidad, los niños blancos fueron más beneficiados que los niños de raza negra.^[27]

La Filosofía Progresista de John Dewey

John Dewey (1859-1952) fue el educador más prominente del Siglo XX al conectar la acción social en la democracia con los principios educativos. De acuerdo al pensamiento de Dewey, los estudiantes deben aprender activamente a través de hacer las cosas por sí mismos y en base a sus intereses. Su filosofía fue concebida como progresista porque hace a los estudiantes responsables de su aprendizaje; también fue concebida como una filosofía pragmatista porque Dewey pensaba que la enseñanza y el aprendizaje deben ocurrir en el contexto de la vida diaria. De esta forma, centrándose en los intereses de los estudiantes, la educación progresista derriba el autoritarismo educativo (el currículo determinado por el gobierno) y lo reemplaza por el currículo progresista (en base a intereses y necesidades de los estudiantes). Sin embargo, a finales de la década de los años 1950s y con el crecimiento de la Unión Soviética en la conquista del espacio, se da un enorme retroceso a la filosofía de Dewey, llevando la educación de vuelta a un enfoque más autoritario. La educación da un giro entonces para preparar a los estudiantes para las necesidades tecnológicas de la época.^[28]



Imagen 1.5 John Dewey es considerado uno de los mayores reformadores de la educación en los Estados Unidos.^[29]

Ejercicio 1.1 John Dewey en el Siglo XXI

John Dewey fue el educador más prominente del Siglo XX. Desde su trabajo en las primeras décadas del siglo anterior, la población en los Estados Unidos se ha diversificado más. El sistema educativo también ha avanzado en múltiples direcciones.

- ¿Cómo es que la filosofía de John Dewey pudiera reflejarse en los tiempos actuales?

Las Reformas Educativas

Las escuelas en Estados Unidos han sido fundadas tradicionalmente por el pago de impuestos locales (especialmente por los impuestos a la propiedad), y han sido reguladas por Mesas Educativas. Esto puede inferir que los distritos escolares en lugares de mayor nivel económico proporcionan más fondos para sus escuelas mientras que los distritos escolares en lugares de menor nivel económico proporcionan menos fondos en la educación, lo cual lleva a una disparidad. Sin embargo, los distritos escolares no financian el 100% de los costos de la educación. Mientras que en los años 1919 a 1940 los fondos eran predominantemente estatales y locales, a partir de mediados de la década de los años 1960s, las escuelas también comenzaron a recibir fondos federales. Esto ha provocado cambios considerables en cómo las escuelas controlan la forma en la que operan.^[30]

Separados pero Iguales

En 1896 se decidió la decisión del caso Plessy v. Ferguson. La Suprema Corte de Justicia de la nación de Estados Unidos, decidió que el estado de Luisiana tenía el derecho de requerir que el ferrocarril tuviera carros “separados pero iguales” para blancos y negros. Esta decisión significó que el gobierno federal reconoció y legalizó oficialmente la segregación. Como consecuencia los estados del sureste pasaron legislación requiriendo la segregación racial en las escuelas públicas.^[31]

Entre 1930 y 1950, La Asociación Nacional para el Avance de Personas de Color (NAACP por sus siglas en inglés) trajo una serie de demandas sobre el salario desigual de los maestros para los estudiantes negros y blancos en los estados del sur. Al mismo tiempo, los estados del sur se dan cuenta de que están perdiendo mano de obra afro-americana frente a las ciudades del norte. Estas dos fuentes de presión resultaron en un cierto aumento del gasto en las escuelas para personas negras en el sur.^[32]

En 1954, surge Brown vs. Junta de Educación de Topeka. La Corte Suprema legisló unánimemente que las escuelas segregadas eran “intrínsecamente desiguales” y que debían ser abolidas.



Imagen 1.6 Brown vs. Junta de Educación de Topeka.^[33]

En 1970, surge Milliken v. Bradley. Una Corte Suprema compuesta por los designados de Richard Nixon determinó que las escuelas no podían ser de-segregadas en todos los distritos escolares. Esto efectivamente separó legalmente a estudiantes de color en los distritos del centro de la ciudad de estudiantes blancos en los distritos suburbanos blancos más ricos. Todavía en 1998, algunas escuelas -especialmente aquellas en el norte de la nación, seguían tan segregadas como siempre.^[34]

Perspectivas Actuales

La Historia de Head Start en datos Cronológicos



Imagen 1.7: Este ícono representa a todos los programas de Head Start a nivel nacional.^[35]

1964: Guerra contra la Pobreza

El 8 de enero de 1964, el presidente Lyndon Johnson asumió como causa la construcción de una “Gran Sociedad” al declarar la “Guerra contra la Pobreza” en su Primer Discurso sobre el Estado de la Unión. El objetivo de la *Guerra contra la Pobreza* era erradicar las causas de la pobreza creando oportunidades de trabajo, aumentando la productividad y mejorando la calidad de vida.^[36]

Se promulgó la Ley de Oportunidades Económicas de 1964 y se incluyeron programas como: Job Corps, Acción Comunitaria Urbana y Rural, VISTA, Proyecto Head Start y muchos más.^[37]

Argumentos a favor de la educación temprana

Como ex-maestro en una escuela de un solo salón en Texas, el presidente Johnson creía firmemente que la educación era la clave para romper el ciclo de pobreza. Además, los expertos en desarrollo infantil descubrieron que los programas de intervención temprana podrían afectar positivamente el desarrollo cognitivo y socio-emocional de los niños de bajos ingresos.^[38]

1965: Se Implementa Head Start

El 18 de mayo de 1965, el presidente Lyndon B. Johnson anuncia oficialmente el lanzamiento del Proyecto Head Start en el Jardín de Rosas de la Casa Blanca. Head Start comienza en el verano de 1965, y presta servicios a más de 560,000 niños y familias en todo Estados Unidos en un programa de verano de ocho semanas a través de los Centros de Desarrollo Infantil de Head Start en todo Estados Unidos. El programa se administra a través de la Oficina de Oportunidades Económicas (OEO).^[39]

1966: El Programa es Fundado para el Ciclo Escolar

Basado en el éxito del programa de verano, el Congreso autoriza a Head Start principalmente como un programa de medio día y por duración de nueve meses. Los programas de primer año escolar ya habían comenzado en el otoño de 1965.

“Cómo solicitar Head Start”

La solicitud requería de descripciones del comité asesor de políticas, del uso de fondos de la Ley de Educación Primaria y Secundaria y de movilizar recursos comunitarios manteniendo los esfuerzos locales contra la pobreza; con personal administrativo, con servicios de salud, con servicios sociales y programas de servicios psicológicos; con responsabilidad e informes fiscales; y mejorando la calidad del programa.

Niño del Año en Head Start



Imagen 1.8 Pancho Mansera con el Presidente Johnson en la Ceremonia del Niño del Año de Head Start.

Frank “Pancho” Mansera, un niño mexicano-americano de 6 años, fue elegido como Niño del año en Head Start. Cuando se inscribió en 1965, se encontró que su desarrollo intelectual era de entre 18 y 24 meses, y no había crecido físicamente desde los 2 años. Sus padres sabían que su hijo tenía un nivel de desarrollo diferente, pero no podían pagar por la atención médica. Los exámenes médicos de Head Start revelaron que Pancho tenía hipotiroidismo. El tratamiento diario mejoró su condición en dos semanas. Al año siguiente, creció 5¼ pulgadas, su habla mejoró y también aprendió inglés. Esta intervención médica “hizo posible una nueva vida tanto para Pancho como para su familia.”^[40]

1967: Bebés y Niños Pequeños

En 1967 se establece el proyecto de demostración de los *Centros para Padres e Hijos*. Se ofrecen servicios de Head Start a familias con niños desde el nacimiento hasta los tres años. Este programa eventualmente se convierte en Early Head Start, financiado por primera vez en 1995.^[41]

Responsabilidad y Mejora

La Oficina de Responsabilidad del Gobierno declara que El Proyecto Head Start es un éxito en el desarrollo infantil. El mismo informe encuentra desafíos en la participación de los padres, lo que impulsa a Head Start a mejorar las políticas sobre la participación de los padres.

Capacitación Temprana y Asistencia Técnica

Durante los primeros años de Head Start, la OEO publicó la “Serie Arcoíris.” Estos folletos abordaron aspectos individuales del programa, describieron los reglamentos y ofrecieron sugerencias para implementarlos. Finalmente, hubo más de 20 libros que cubrían temas que abarcaban desde la salud hasta el desarrollo profesional del personal; desde la nutrición hasta los suministros necesarios.



Imagen 1.9 La Serie Arcoiris^[42]

1969: Migrant Head Start

El Programa Migrant Head Start se inició para garantizar que las familias de trabajadores agrícolas y sus hijos pudieran disfrutar de las mismas ventajas que se encontraban disponibles para otros niños de bajos ingresos a través de Head Start. El programa se estableció inicialmente para satisfacer las necesidades de los niños de trabajadores agrícolas migrantes que se trasladan por el país con sus familias para buscar trabajo. En 1998, se amplían para incluir servicios para hijos de los trabajadores agrícolas de temporada.^[43]

1970: La Participación de los Padres como Política

En 1970 se publica el manual de Políticas de Head Start “70.2, Los Padres,” que exige una estructura formal local para capacitar y requiere la participación de los padres en la elaboración de políticas y en la operación del programa a través de Comités de padres, Comités de políticas y Consejos de políticas. Muchos concesionarios de Head Start amenazan con dejar Head Start porque 70.2 otorgaba mucha autoridad a los padres.^[44]

1971: Capacitación en Salud

En 1971 Head Start publica la guía curricular y los manuales para padres “Soy Saludable.” Impulsa servicios integrales de Head Start con un enfoque en la prevención de enfermedades, procedimientos de primeros auxilios, y salud dental.

Desarrollo de una Fuerza Laboral

La cantidad de empleados de programas Head Start de año completo que son inscritos en capacitación a nivel universitario para títulos de dos y cuatro años en 49 estados, Puerto Rico y las Islas Vírgenes aumenta en un 25 por ciento.^[45]

1972: Servicios para Niños con Necesidades Especiales

En 1972 el Congreso enmienda la Ley de Oportunidades Económicas y pide ampliar las oportunidades del Programa Head Start para niños con Necesidades Especiales. La legislación exige que al menos el 10 por ciento de la matrícula nacional de Head Start consista de niños con necesidades especiales. Head Start colabora con la Oficina de Educación para Discapacitados para financiar 14 Proyectos de Acceso a Recursos, o RAP, para capacitar y ofrecer asistencia técnica a los maestros de Head Start que trabajan con niños con necesidades especiales.

Colaboración en Salud: Head Start colabora con otros programas federales a través del Programa de Detección, Diagnóstico y Tratamiento Temprano y Periódico de Medicaid (EPSDT), para brindar servicios integrales de prevención y tratamiento para niños.

1973: Mejorando las Opciones para el Desarrollo Profesional

Head Start establece 13 proyectos piloto para desarrollar el plan de estudios y la metodología del Child Development Associate (CDA). El proyecto CDA tiene tres características principales: 1) Identificación de las competencias básicas que necesitan los adultos que trabajan en centros preescolares, 2) Programas piloto de capacitación que están desarrollando estrategias de capacitación basadas en competencias, y 3) Procedimientos para la evaluación y acreditación. El desarrollo de sistemas de evaluación y acreditación es responsabilidad del consorcio CDA. El consorcio emitirá una credencial CDA a las personas que demuestren las competencias CDA. Aviso de transmisión – Manual de políticas de Head Start 2/23/73.

Home Start

Home Start comienza como un programa de demostración de tres años para brindar servicios Head Start a los niños y padres en sus propios hogares. Finalmente, se agrega una opción de programa permanente, que se llama “Basado en el hogar.”^[47]

1974: Ley de Servicios Comunitarios

El Congreso promulga la Ley de Servicios Comunitarios de 1974, que incluye tres disposiciones importantes que afectan a Head Start. La ley reconoce oficialmente la transferencia de Head Start de la Oficina de Oportunidades Económicas a la Oficina de Salud y Servicios Humanos; extiende la autoridad del programa para los años fiscales 1975, 1976 y 1977, y establece una fórmula obligatoria para la asignación de fondos entre los Estados.

Transiciones a la Escuela Primaria

Head Start financia a 15 concesionarios para que participen en la continuidad del desarrollo del proyecto. El proyecto está diseñado para desarrollar servicios educativos secuenciales y continuos y otros servicios para los niños en transición de Head Start a la escuela primaria.^[48]

En octubre de 1984 y bajo la administración del Presidente Reagan, el presupuesto de la subvención de Head Start superó los mil millones de dólares. En septiembre de 1995, bajo la administración del Presidente Clinton, se dieron las primeras becas de Early Head Start y en octubre de 1998, Head Start fue ratificado para ampliar servicios de día y año completos.

1991: La Oficina de Head Start Publica los Principios Multiculturales

Para los Programas de Head Start, su propósito es ser un desafío para que los programas concentren esfuerzos en individualizar los servicios para que cada niño/niña y la familia se sientan respetados, y sean capaces de crecer al aceptar y apreciar las diferencias. Estos principios se revisaron y se actualizaron en el 2010.^[49]

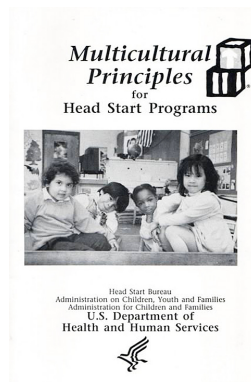


Imagen 1.10: Cubierta de los Principios Multiculturales^[50]

1992: Servicios a Niños sin Hogar

En 1992 se alienta a los programas locales de Head Start a incrementar la inscripción de aquellas familias con niños en edad preescolar que se encuentran sin hogar (de acuerdo a ACF-IM-92-12). En octubre de 1993, la Oficina de Head Start financió a 16 concesionarios de Head Start para implementar proyectos de demostración de tres años para niños sin hogar y sus familias. Los objetivos de esta iniciativa fueron: (1) mejorar el acceso de las familias sin hogar a los servicios de Head Start; (2) proporcionar servicios que respondan a las necesidades especiales de los niños y las familias sin hogar; (3) identificar métodos efectivos para

abordar las necesidades de las familias sin hogar; e (4) implementar y documentar estrategias aplicables para la colaboración entre los programas Head Start y las agencias comunitarias en nombre de las familias sin hogar.^[51]

1994: Early Head Start

El Congreso aprueba la reautorización histórica de Head Start. La disposición más innovadora fue la creación de Early Head Start, que estableció servicios para mujeres embarazadas, bebés y niños pequeños. Además, la ley amplía Head Start, realiza mejoras significativas en la calidad del programa, se centra en las calificaciones y el desarrollo del personal y proporciona un ajuste por el costo de vida (COLA) para el personal. Esta reautorización también requiere de estándares de desempeño revisados y un mejor monitoreo, y desarrolla un sistema para continuar la investigación y evaluación del programa. Las subvenciones de colaboración estatal también se financiaron en esta legislación histórica.^[52]

2007: Ratificación de Head Start

Head Start fue ratificado en el 2007, bajo la administración de George W. Bush, con varias disposiciones para reforzar la calidad de Head Start. Entre ellas, la alineación de las metas de preparación para la escuela de Head Start, con las Normas de Aprendizaje Temprano del Estado, con calificaciones más elevadas para el personal docente de Head Start, Consejos Asesores Estatales para el Cuidado y la Educación en la Primera Infancia y un mayor seguimiento a los programas, incluyendo una revisión de los resultados del niño y auditorías financieras anuales. El sistema de capacitación y asistencia técnica de Head Start fue rediseñado para apoyar a los programas a través de seis centros nacionales y de un sistema del estado para asegurar el éxito del programa.^[53]

2011: Marco de Participación de los Padres, la Familia y la Comunidad (PFCE)

La OHS lanza un enfoque desde el nacimiento hasta los 8 años basado en la investigación para promover el bienestar y la participación de la familia en el aprendizaje y el desarrollo de los niños. El marco describe las prácticas de todo el programa para apoyar el bienestar familiar, las relaciones entre padres e hijos, las familias como maestros y estudiantes adultos, las conexiones sociales de las familias, el liderazgo y la defensa de los padres, y el posicionamiento de las familias para que hagan la mejor transición al jardín de niños.^[54]

2012: Lenguaje Tribal

La OHS publica un Informe sobre el lenguaje tribal, que detalla los éxitos, el progreso y los desafíos que enfrentan las comunidades tribales en varias etapas de preservación, revitalización, o recuperación de su idioma tribal. Las recomendaciones destacan los esfuerzos de las agencias Head Start necesarios para apoyar la diversidad cultural y lingüística de los niños y las familias.^[55]

Ejercicio 1.2 Head Start

Head Start ha avanzado y ha evolucionado a través del tiempo. Los inicios de Head Start se dieron en lo que se denominó “La Guerra Contra la Pobreza.” Desde ese entonces la calidad de los servicios educativos para los niños se han mejorado incluyendo servicios de nutrición, salud, seguridad, y no solo proveyendo servicios para los niños sino también para las familias. La inclusión es parte integral en Head Start. El involucramiento de los padres en la educación de sus hijos se ha afianzado con el tiempo.

- ¿Qué otros servicios podrían ser propuestos para mejorar los servicios de Head Start?
- ¿Que otras cosas podría hacer Head Start para proveer más servicios inclusivos para los niños, las niñas y sus familias?

Acta Educativa de la Educación Elemental y Secundaria

La Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) entró en vigencia con la firma en 1965 del presidente Lyndon Johnson, quien creía que la “oportunidad educativa total” debía ser “nuestra primera meta nacional”. Desde el principio, ESEA fue una ley de derechos civiles y con esto se enmarcó lo que posteriormente se denominó como la “Guerra Contra la Pobreza.” [56]

ESEA ofreció nuevas subvenciones a los distritos escolares que servían a los estudiantes de bajos recursos, subvenciones federales para adquirir libros de texto y para las bibliotecas, fondos para centros de educación especial y becas para estudiantes universitarios de bajos ingresos. Además, la ley proporcionó subsidios federales a los organismos educativos estatales para mejorar la calidad de la educación primaria y secundaria.^[57]

El Título IX

El Título IX de las Enmiendas de Educación de 1972 (“Título IX”), es un mandato federal de derechos civiles que prohíbe la discriminación por razón de sexo en los programas y actividades educativos. Todas las escuelas públicas y privadas de primaria y secundaria, los distritos escolares, las instituciones educativas y las universidades (“escuelas avanzadas”) que reciben fondos federales deben cumplir con el Título IX. En el Título IX, la discriminación por razón de sexo puede incluir el acoso sexual o la violencia sexual, la violación, el asalto sexual, la agresión sexual y la coacción sexual (USDE).^[58]

El Título IX establece que las escuelas aprueben y publiquen los procedimientos para presentar denuncias de discriminación sexual, incluyendo quejas de acoso sexual o violencia sexual y todos los procedimientos deben permitir la pronta y justa resolución de quejas por discriminación de sexo.

- Cada denunciante tiene derecho a presentar su caso y el derecho a una investigación adecuada, confiable e imparcial de las denuncias.^[59]
- Cada denunciante tiene derecho a ser notificado de los plazos dentro de los cuales la escuela investigará por completo la denuncia.^[60]
- Cada denunciante tiene el derecho de ser notificado, por escrito del resultado de la denuncia.^[61]
- Los procedimientos de queja pueden incluir métodos informales voluntarios (por ejemplo, la mediación) para la resolución de algunos tipos de denuncias de acoso sexual.^[62]

Mientras que el propósito del Título IX es proteger los derechos de mujeres y hombres desde el kínder hasta la escuela profesional en cuanto a deportes, ayuda financiera, empleo, consejería, regulaciones y plazas escolares, también existe el Título VI del Acta de Derechos Civiles de 1964, que prohíbe la discriminación en cuanto a raza, color u origen nacional en cuanto a ayuda financiera nacional. Por otro lado, el Título VII prohíbe la discriminación en base al sexo y a otros tipos de empleo tanto dentro y fuera de contextos educativos.^[63]

Sin embargo, otro acontecimiento surge en California. En 1994, La Proposición 187 es sujeta a voto y pasa en California, por lo que resulta ilegal que los hijos de inmigrantes indocumentados asistan a la escuela pública. Los tribunales federales mantienen la Proposición 187 como inconstitucional, pero el sentimiento anti-inmigrante se extiende no sólo en California, pero también por todo el país.^[64]

El Acta Educativa de Individuos con Discapacidades (IDEA)

IDEA es la ley federal que autoriza educación especial para niños con discapacidades en los Estados Unidos. También autoriza los servicios de intervención temprana que los estados proporcionan a nuestros infantes y niños pequeños con discapacidades hasta su tercer cumpleaños. IDEA es la sigla del nombre de la ley en inglés: Individuals with Disabilities Education Act. En español se traduce como La Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidades.^[65]

La Historia de IDEA

La ley IDEA fue originalmente promulgada (decretada) por el Congreso de los Estados Unidos en 1975 para asegurar que los niños con discapacidades tuviesen las mismas oportunidades de recibir una educación pública gratuita y apropiada como los otros niños.

Esta ley ha sido revisada en numerosas ocasiones a lo largo de los años. Pueden encontrarse muchas publicaciones en sitio Web sobre IDEA, especialmente la más reciente versión de la ley. Esta fue aprobada por el Congreso en diciembre del 2004, con sus regulaciones finales publicadas en agosto de 2006. Es por esto que, en algunos sentidos, la ley es nueva con cada reautorización por el Congreso, a pesar de su larga, detallada y poderosa historia.^[66]

Los Propósitos de IDEA

Los propósitos principales de IDEA son:^[67]

- Asegurar que a todos los niños y niñas con discapacidades se les haga disponible una “educación pública gratis y apropiada” que enfatice servicios de educación especial y servicios relacionados diseñados para cumplir con sus necesidades únicas y prepararlos para el empleo y para vivir en forma independiente;
- Asegurar que los derechos de los niños, niñas y los jóvenes con discapacidades y sus familias sean protegidos;
- Ayudar a los estados, las localidades, agencias de servicios educativos, y agencias federales en proporcionar lo necesario para la educación de todos los niños con discapacidades; y
- Evaluar y asegurar la efectividad de los esfuerzos para educar a los niños y niñas con discapacidades;^[68]

Identificar a los niños y niñas pequeños con necesidades únicas de desarrollo, asegurarse de que reciben servicios apropiados y oportunos y ayudar a las familias a comprender las pautas de elegibilidad son formas clave para proporcionar servicios inclusivos para niños con necesidades especiales y sus familias. El personal puede trabajar con las familias y otros proveedores de cuidado infantil para construir una base para el desarrollo eficaz de los bebés, los niños y niñas pequeños, y aquellos con necesidades especiales.^[69]

La Parte B de IDEA provee asistencia para la educación de todos los niños y niñas mayores de tres años que tienen discapacidades. Esta parte describe la forma en que el estado ofrecerá educación gratuita y apropiada a todos los niños y niñas que ingresen al sistema escolar entre los tres y los veintiún años.^[70]

La Parte C de IDEA provee asistencia para bebés y niños pequeños con discapacidades. Esta parte explica la forma en que las agencias estatales identificarán a los niños pequeños con discapacidades y les proveerán servicios.^[71]

Reformas Basadas en los Estándares y en NCLB

La Ley de 2001 Que Ningún Niño Se Quede Atrás (NCLB, que en inglés significa No Child Left Behind) fue el Acta Educativa firmada en el 2001 por el Presidente George W. Bush. NCLB marcó un hito en la reforma educativa y tuvo por objetivo mejorar el rendimiento académico de los alumnos y cambiar la cultura de las escuelas de los Estados Unidos. El presidente Bush describió esta ley como el pilar de su administración y concibió a los niños y a las niñas como el futuro, enfatizando que muchos de ellos y los jóvenes más necesitados se estaban quedando atrás.^[72]

Con la aprobación de Que Ningún Niño Se Quede Atrás, el Congreso autorizó de nuevo la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act, conocida en inglés por sus siglas ESEA) -la principal ley federal que afecta la enseñanza desde el jardín infantil hasta la secundaria superior o high school. Tras la modificación de ESEA, la nueva ley representaba una reforma fundamental de las iniciativas federales de apoyo a la enseñanza primaria y secundaria en los Estados Unidos. Esta ley se basó en cuatro pilares de sentido común: la responsabilidad de los resultados; el énfasis en lo que funciona y tiene base en la investigación científica; mayores opciones para los padres; y mayor control local y flexibilidad.^[73]

Referencias

1. Wikipedia Commons [n.d.]. *Historia de la Educación de Estados Unidos: Época Colonial* [archivo electrónico]. [Wikipedia](#). Descargado el 10/21/2020, de https://es.qaz.wiki/wiki/History_of_...s#Colonial_era, con Licencia: [CC-BY SA-3.0](#).
2. Wikipedia Commons [n.d.]. (10/18/2012). *Educación en las Trece Colonias* [archivo electrónico]. [Wikipedia](#). Descargado el 10/21/2020. Licencia: [CC-BY SA-3.0 Unported](#).
3. [Wikipedia la Enciclopedia Libre](#) [n.d.]. *Mapa de las 13 Colonias* [archivo electrónico]. [Urban](#). Descargado el 11/20/2020. Licencia: [CC-BY SA-3.0 Unported](#).
4. Phillips, A. [n.d.]. *18th Century History*. [archivo electrónico]. Descargado el 10/21/2020 de <https://www.history1700s.com/index.p...-vs-today.html>. Licencia: [CC-BY-NC-SA 4.0 Internacional](#).
5. Wikipedia the Free Encyclopedia (2007). *History of Education in the United States* [archivo electrónico]. [Wikipedia](#). Descargado el 10/21/2020. Licencia: [CC-BY SA-3.0 Unported](#).
6. Phillips, A. [no fecha.]. *18th Century History*. [archivo electrónico]. Descargado el 10/21/2020. Licencia: [CC-BY-NC-SA 4.0 Internacional](#).
7. Wikibooks [09/26/2018]. *Social and Cultural Foundations of American Education/History/19th Century* [archivo electrónico]. [Wikibooks](#). Descargado el 10/21/2020. Licencia: [CC BY-SA 3.0](#).
8. Johnson Hawes, J. and Sands Southworth Albert. (1850). *Horace Mann* [Fotografía]. Licencia [CC0](#).
9. Wikibooks [09/26/2018]. *Social and Cultural Foundations of American Education/History/19th Century* [archivo electrónico]. [Wikibooks](#). Descargado el 10/21/2020. Licencia: [CC BY-SA 3.0](#).
10. Wikibooks [09/26/2018]. *Social and Cultural Foundations of American Education/History/19th Century* [archivo electrónico]. [Wikibooks](#). Descargado el 10/21/2020. Licencia: [CC BY-SA 3.0](#).
11. [Wikipedia, La enciclopedia libre](#). [09/15/2020]. *Carlisle Indian Industrial School*. Fecha de descarga: 11/30/2020. Licencia [CC-BY-SA-3.0 Unported](#).
12. [Wikipedia Commons](#). Autor desconocido [fecha: antes de 1925]. *Pupilos en la Escuela Industrial Indígena Carlisle, en Pennsylvania* [Fotografía]. Descargada el 10/21/2020. Licencia [CC0](#).
13. [Wikipedia, La enciclopedia libre](#). [09/15/2020]. *Carlisle Indian Industrial School*. Fecha de descarga: 11/30/2020. Licencia [CC-BY-SA-3.0 Unported](#).
14. [Wikipedia, La enciclopedia libre](#). [09/15/2020]. *Carlisle Indian Industrial School*. Fecha de descarga: 11/30/2020. Licencia [CC-BY-SA-3.0 Unported](#).

15. [Wikipedia, La enciclopedia libre](#). [09/15/2020]. [Carlisle Indian Industrial School](#). Fecha de descarga: 11/30/2020. Licencia [CC-BY-SA-3.0 Unported](#).
16. [Wikipedia Commons](#). Autor Desconocido. [no fecha]. [Indígenas Apache Chiricahua Cuatro Meses Después de Llegar a Carlisle](#). [Fotografía]. Descargada el 10/21/2020. Licencia [CC0](#).
17. Rector, E. [05/16/2020]. [Looking Back In Order to Move Forward](#) (Coaching for Educational Equity). [Archivo Electrónico]. Descargado el 10/21/2020. © Bajo Licencia del Autor.
18. Wikipedia contributors. [n.d.]. [American Indian boarding schools](#). [Wikipedia, The Free Encyclopedia](#). Descargada el 11/30/2020. Con Licencia [CC-BY-SA-3.0 Unported](#).
19. [Wikipedia la Enciclopedia Libre](#) [11/28/2020]. [Historia de la Educación en los Estados Unidos](#). [Wikipedia](#). Descargado el 11/30/2020. Con Licencia [CC-BY-SA-3.0 Unported](#).
20. [Wikipedia la Enciclopedia Libre](#) [11/28/2020]. [Historia de la Educación en los Estados Unidos](#) [archivo electrónico]. Descargado el 11/30/2020, del sitio. Con Licencia [CC-BY-SA-3.0 Unported](#).
21. [Wikipedia la Enciclopedia Libre](#) [11/28/2020]. [Historia de la Educación en los Estados Unidos](#) [archivo electrónico]. [Wikipedia](#). Descargado el 11/30/2020. Licencia [CC-BY-SA-3.0 Unported](#).
22. [Wikipedia, La enciclopedia libre](#). [n.d.]. [Inmigración China en Estados Unidos](#) [archivo electrónico]. Descargado el 10/21/2020. Licencia [CC-BY-SA-3.0 Unported](#).
23. Koch, J. [2016]. *Introduction to Education: Teach 3*. [Page 42]. Boston, Massachusetts, USA: Cengage. © Bajo Licencia del Autor.
24. Koch, J. [2016]. *Introduction to Education: Teach 3*. [Page 42]. Boston, Massachusetts, USA: Cengage. © Bajo Licencia del Autor.
25. [Wikimedia Commons, the free media repository](#). [New Girls Normal School NW Cor Thirteenth and Spring Garden Streets Philadelphia PA \(1893\)](#). Imagen. [2019/10/1414]. Descargada el 10/21/2020. Licencia [CC0](#).
26. Koch, J. [2016]. *Introduction to Education: Teach 3*. [Page 42]. Boston, Massachusetts, USA: Cengage. © Bajo Licencia del Autor.
27. Race Forward [4/13/2006]. [Historical Timeline of Education in the united States](#) [archivo electrónico]. Descargado el 06/06/2020. © Bajo Licencia del Autor.
28. Wikipedia contributors. [n.d.]. [John Dewey](#) [archivo electrónico]. Retrieved 06/06/2020. Licencia [CC-BY-SA 3.0 Unported](#).
29. Unknown Author [n.d.]. [John Dewey](#) [Electronic Photography]. Descargada el 06/06/2020. Licencia [CC0](#).
30. Race Forward. [Las Reformas Educativas](#). [04/13/2006] Descargado el 06/06/2020. © Bajo Licencia del Autor.
31. [Wikipedia La Enciclopedia Libre](#). [última revision, 11/20/2020] [Separados pero Iguales](#). Descargado el 12/28/2020. Licencia [CC-BY-SA 3.0 Unported](#).
32. Kansas Tourism. [02/18/2012]. [Brown vs Board of Education Historic site](#). Image. Licencia [CC-BY-NC-ND 2.0](#).
33. [Wikipedia the Free Encyclopedia](#). [editado el 11/29/2020]. [Head Start \(program\)](#). Descargado el 12/28/2020. Licencia [CC-BY-SA-3.0](#).
34. [Wikipedia the Free Encyclopedia](#). [11/29/2020]. [Milliken vs. Bradley](#). Descargado el 12/28/2020. Licencia [CC-BY-SA-3.0](#).
35. Pixie.org. [n.d.]. [Head Start Logo](#) [imagen]. Descargado el 12/28/2020. Licencia [CC-BY-NC-ND 4.0](#)
36. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
37. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
38. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
39. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
40. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
41. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
42. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
43. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).

44. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico].ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
45. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico].ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
46. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
47. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
48. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
49. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
50. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
51. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
52. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
53. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
54. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
55. HHS/ACF/OHS. (2/16/2019). [Cronologia de Head Start](#). [archivo electronico]. ELCKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia: [Dominio Publico](#).
56. United States Department of Education. (1/23/2017). [Acta Educativa de la Educación Elemental y Secundaria](#). [archivo electronico]. USDO. Descargado el 6/6/2020. Licencia [Dominio Publico](#).
57. United States Department of Education. (1/23/2017). [Acta Educativa de la Educación Elemental y Secundaria](#). [archivo electronico]. USDO. Descargado el 6/6/2020. Licencia [Dominio Publico](#).
58. United States Department of Education. (n.d.). [Titulo IX](#). USDO. Descargada el 6/6/2020. [Licencia Dominio Publico](#).
59. United States Department of Education. (n.d.). [Titulo IX](#). USDO. Descargada el 6/6/2020. [Licencia Dominio Publico](#).
60. United States Department of Education. (n.d.). [Titulo IX](#). USDO. Descargada el 6/6/2020. [Licencia Dominio Publico](#).
61. United States Department of Education. (n.d.). [Titulo IX](#). USDO. Descargada el 6/6/2020. [Licencia Dominio Publico](#).
62. United States Department of Education. (n.d.). [Titulo IX](#). USDO. Descargada el 6/6/2020. [Licencia Dominio Publico](#).
63. Koch, J. (2016). Introduction to Education: Teach 3. Page 48-49. Boston, Massachusetts, USA: Cengage.
64. Race Forward. (n.d.). [Historical Timeline of Public Education in the US](#). Descargado el 6/6/2020. [Licencia Dominio Publico](#). <https://www.raceforward.org/research/reports/historical-timeline-public-education-us> el 06/06/2020
65. Center for Parent Education and Resources. (8/20/2010). [Sobre la Ley IDEA](#). [archivo electrónico]. ECLKC. Descargada el 6/6/2020. Licencia [Dominio Publico](#)
66. Center for Parent Education and Resources. (8/20/2010). [Sobre la Ley IDEA](#). [archivo electrónico]. ECLKC. Descargada el 6/6/2020. Licencia [Dominio Publico](#)
67. Center for Parent Education and Resources. (8/20/2010). [Sobre la Ley IDEA](#). [archivo electrónico]. ECLKC. Descargada el 6/6/2020. Licencia [Dominio Publico](#)
68. HHS/ACF/OHS. (7/6/2020). [Infografia: Los Ninos con necesidades Especiales](#). [version electronica]. ECLKC. Descargado el 08/06/2020. Licencia [Dominio Publico](#).
69. HHS/ACF/OHS. (7/6/2020). [Infografia: Los Ninos con necesidades Especiales](#). [version electronica]. ECLKC. Descargado el 08/06/2020.Licencia [Dominio Publico](#).
70. United States Department of Education. (n.d.). [Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades](#). [folleto electronico]. Descargado el 6/6/2020. Licencia [Dominio Publico](#).
71. United States Department of Education. (n.d.). [Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades](#). [folleto electronico]. Descargado el 6/6/2020. Licencia [Dominio Publico](#).
72. United States Department of Education. (12/11/2013). [La Ley Que Ningun Nino se Quede Atras](#). [version electronica]. Descargado el 6/6/2020. [Licencia Dominio Publico](#).

73. United States Department of Education. (12/11/2003). [La Ley Que Ningun Nino se Quede Atras](#). [version electrónica]. USDE. Información descargada de el 06/06/2020. [Licencia Dominio Publico](#).

This page titled [1.1: Perspectivas Históricas en Asuntos de Diversidad e Inclusión](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.2: Perspectivas Actuales en Asuntos de Diversidad e Inclusión

Objetivo

Una vez terminado este capítulo, los estudiantes podrán comprender los asuntos contemporáneos que forman y definen las distintas dimensiones de diversidad que pueden converger en ambientes de educación temprana.

En este capítulo nos enfocaremos en:

- La importancia de la *Declaración de Posición de la Asociación Nacional Para la Educación de Niños y Niñas Pequeños*, (NAEYC por sus siglas en inglés), en cuanto al *Avance de Equidad en la Educación Temprana de la Niñez*,
- La diversidad en las estructuras familiares,
- Los conceptos que definen a las distintas estructuras familiares,
- La diversidad de religión y espiritualidad de los niños, las niñas y sus familias,
- La Separación de los Niños y sus Familias
- La Vida de las Personas Negras Importan (Black Lives Matter).

Es importante hacer hincapié en que el concepto de familia que se emplea en este libro, incluye a todos y cada uno de los distintos tipos de familia.

Declaración de Posición de NAEYC en cuanto al Avance de Equidad en la Educación Temprana de la Niñez



Imagen 2.1 Documentos de los Fundamentos de NAEYC.^[1]

La Asociación Nacional para la Educación de Niños y Niñas Pequeños (NAEYC por sus siglas en inglés), tiene una declaración de 24 páginas sobre la *Posición del Avance de la Equidad en la Educación de la Primera Infancia*.^[1] Aquí se incluyen algunos extractos y resúmenes de sus recomendaciones. Esta información es muy importante para todas aquellas personas en el campo de la educación de la primera infancia porque sienta las bases para el trabajo que día a día hacen los maestros y las maestras de niños y niñas pequeños:

- Desarrollar la conciencia y la comprensión de su propia cultura, de sus creencias personales, de sus valores y prejuicios.
- Reconocer el poder y los beneficios de la diversidad y la inclusión.
- Asumir la responsabilidad por actos con prejuicio, incluso aquellos que no son intencionales, y trabajar activamente para reparar el daño causado.
- Reconocer y tratar de comprender las desigualdades estructurales y su impacto.
- Ver el compromiso con la capacidad de respuesta cultural como un proceso continuo.
- Reconocer que gran parte de la teoría de la investigación en la Educación Temprana de la Niñez (ECE por sus siglas en inglés), en gran medida se basa en la perspectiva normativa de niños y niñas blancos de clase media en escuelas de idioma inglés.

“Reconocer que tanto los sistemas institucionales como los sistemas interpersonales deben cambiar [sus] recomendaciones que comienzan con:

- Una auto-reflexión,
- Una disposición a escuchar respetuosamente las perspectivas de los demás sin interrupción o sin actitud defensiva,
- Un compromiso de aprendizaje continuo para mejorar la práctica educativa.

Los miembros de grupos que históricamente han disfrutado de ventajas deben estar dispuestos a reconocer las consecuencias, a menudo involuntarias, de la ignorancia [causada por] la acción y la inacción, y de cómo puede contribuir a perpetuar los sistemas

de privilegios existentes.”^[2]

El Concepto de Familia

En general, al buscar la definición de “familia” es posible darse cuenta de que no existe un concepto único para esta expresión. Por ejemplo, la Real Academia Española provee varias definiciones para definir a la familia, de donde se destacan las siguientes:

1. Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.
2. Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje.
3. Hijos o descendencia.
4. Grupo de personas que tienen alguna condición, opinión o tendencia común.
5. Cuerpo de una orden o religión, o parte considerable de ella.
6. Grupo numeroso de personas.

En su libro, “Roots and Wings” (2003), Stacey York, preguntaba si la familia era una mamá con un bebé en casa y un papá trabajando; o si acaso la familia también estaba integrada por la abuela, el abuelo y los tíos.^[3] Estos conceptos se refieren a la visión familiar de décadas anteriores en que encajaba bien en el marco de las familias europeo-americanas de media clase. La realidad actual es que las familias son diversas y únicas en naturaleza.

La Diversidad en las Estructuras Familiares

Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya

El sentimiento de pertenencia es crucial para el bienestar de todo niño, niña, y su familia. El impulso para formar relaciones con otros empieza en la infancia y continúa a lo largo de la niñez (y a lo largo de la vida). Estas relaciones ayudan a los niños y a las niñas a alcanzar su máximo potencial en todas las áreas de desarrollo físico, social, emocional y cognitivo. Los programas educativos de calidad para la niñez temprana pueden ampliar las experiencias de los niños y las niñas en formar y/o ampliar sus relaciones cuando la cultura y el plan de estudios básicos se relacionan con los temas centrales de las familias y las comunidades a las que sirven.

Las familias tienen distintas identidades y pueden encajar en diferentes marcos de definición de familia. La mayoría de los niños ven a los adultos que los aman y cuidan como miembros de su familia, y por lo tanto, se refieren a ellos de esa manera. *Welcoming Schools*, como lo cita Esquivel et. al., recomienda que es importante reconocer la complejidad y la diferencia de todas las familias. Por eso recomiendan conectarse con todas y cada una de las familias para averiguar el lenguaje que usan en el seno del hogar y para ayudar a dar respuestas respetuosas cuando estas puedan ser necesarias.^[4]

La comprensión y la comunicación son importantes para entender la estructura de cada núcleo familiar. Estas ayudan a individualizar el apoyo que se ofrece a cada niño y a cada niña. 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.



Imagen 2.2 Esta es una Familia.

En *Family Engagement and Cultural Perspectives*, citado por Esquivel et. al., se dice que si bien cada niño o niña y cada familia son únicos, muchas de nuestras conversaciones con las familias implican temas que todos tenemos en común. Podemos anticipar que habrá conversaciones acerca de la enseñanza, y del lenguaje, de las rutinas diarias (como dormir, alimentarse, ir al baño), de expectativas, de las nuevas habilidades que los niños adquieren, del comportamiento, de la disciplina, de las relaciones con los compañeros y con los adultos. También sabemos que cada familia aportará diferentes puntos de vista 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 los niños.^[5]

A continuación incluye una lista de términos y definiciones, muchos de ellos provienen de *La Organización de Bienvenidas a Escuelas*, y estos pretenden ser el punto de inicio para conversaciones importantes acerca de las distintas dimensiones de la diversidad familiar. Muchas familias tienen situaciones diversas en su núcleo, y podrían incluirse en múltiples definiciones de familia.

Adopción

Una adopción toma lugar cuando los adultos acogen a un niño o niña en su familia y se convierten, legalmente, en sus padres.

Divorcio

Es un proceso que toma lugar cuando las personas legalmente separadas deciden terminar con su matrimonio.

Donante o Substituto/a

Son personas que ayudan a otras a tener hijos.

Familia Condicionalmente Separada

Es un grupo de personas en el seno de una familia que permanecen separadas por un tiempo; Sucede al tener un miembro de la familia en la cárcel, en prisión, en un centro de salud mental, en el hospital, etc.

Familia Escogida

Son personas que tienen importancia para un individuo y que son consideradas como familia, amigos o vecinos.

Familia Extendida

Aparte de la familia nuclear, incluye a todos los parientes (los abuelos, abuelas, tías, tíos, primos y primas). En algunas familias, podría incluir a los vecinos, a los amigos y a la familia escogida.

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, y otras eligen enseñar a sus hijos ambas creencias; otras escogen practicar diferentes creencias.

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.

- Bisexual: Personas que aman no exclusivamente a un género en particular.
- Gay: Personas que aman a las personas de su mismo género, comúnmente son hombres que aman a otros hombres.
- Lesbiana: Mujeres que aman a otras mujeres.
- No Binaria: Personas que no sienten que las palabras con género masculino o femenino encajan con su persona. Podrían sentirse como ambos o como ninguno. Algunas veces usan pronombres sin género.
- Pansexual: Personas que muestran amor a otros sin importar su sexo o género.
- 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.
- Transgénero: Cuando la identidad de género (como la persona se siente) es diferente al sexo que le asignaron los doctores/parteras cuando nació (masculino/femenino – el sexo asignado al nacer).

Familia Mezclada o Combinada

Dos familias que se unen para formar una nueva familia. Esta nueva familia puede incluir padrastros y/o madrastras, así como hermanastros y/o hermanastras.

Familia Mixta

Se refiere cuando las personas de diferente origen racial o cultural son parte de la misma familia. Personas de diferentes orígenes étnicos, religiosos u origen nacional también pueden formar parte de las familias “mixtas” en términos de cultura, color de piel, idioma y/o prácticas religiosas.

Familia Monoparental

Familia en la que solo uno de los padres cuida de sus hijos o hijas.

Familias Multigeneracionales

Cuando más de una generación de una familia vive en el mismo lugar.

Familia Multilingüe

Cuando las personas de una misma familia hablan más de un idioma.

Familia Multiracial

Cuando las personas de diferente origen racial son parte de la misma familia.

Familia Transnacional

Una familia que reside en dos diferentes países

Hermanastros/ Hermanastras

Si un padre divorciado o soltero forma una familia con una nueva persona y esa persona ya tiene hijos o hijas, esos niños/as son considerados hermanastros de sus hijos y/o hijas.

Hermanos/Hermanas

Niños, niñas, o adultos que comparten una madre o padre biológico, o que no comparten un lazo sanguíneo, pero se consideran como tal.

Media Hermana o Medio Hermano

Cuando los hermanos tienen una madre o padre biológico en común.

Padrastro/Madrastra

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.

Padres/Madres Adoptivos

Son los padres/madres de niños y/o niñas, que se han unido a la familia a través del proceso legal de la adopción.

Padres/Madres Biológicas

Son las personas que tienen descendencia directa. Personas que han engendrado hijos/hijas.

Padres/Madres de Acogida:

Son personas – aparte de la primera familia del niño/niña – que los acogen en su hogar y los cuidan hasta que la familia del niño necesite ayuda. Algunas veces los niños y/o niñas regresan con su primera familia; en otras ocasiones los padres/madres de acogida se convierten en padres adoptivos o tutores permanentes, y a veces los niños o niñas son adoptados por otras familias.

Tutor/Tutora

Una persona que tiene la responsabilidad por ley del cuidado de un niño o niña; una persona, que no es el padre o madre biológico/a, pero que se encarga del cuidado de un niño. La persona puede estar biológicamente relacionada con el niño o niña, como, por ejemplo: un abuelo y/o abuela.

Las composiciones familiares representadas en la población de los Programas de Educación Temprana (ECE) son muy variadas. Los miembros del personal deben desarrollar estrategias para acomodar a una vasta diversidad. A veces pueden surgir situaciones inesperadas para los miembros del personal porque los niños, las niñas y las familias a las que asisten aún no se han aclimatado a los cambios sociales que representa la diversidad familiar. Las dificultades a veces pueden surgir en la interacción entre niños y niñas que pueden mostrar desconcierto y reaccionar abruptamente a las diferencias o a los comentarios estigmatizantes que hacen algunos adultos sobre algunas familias.



Imagen 2.3 Familia de dos padres y un infante.

Escenario 2.1: Dos Mamás

- El personal escucha a Katie decirle a Martín: “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.

Ejercicio 2.1: Resolviendo el Escenario

Como maestra de Katie y Martín:

- ¿Cómo intervendría usted después del comentario que Katie ha recibido por parte de Martín?
- Que técnicas, materiales y/o recursos utilizaría usted para ayudar a los niños, las niñas, y a sus familias a entender y a ampliar las dimensiones de diversidad en su comunidad de aprendizaje?

El momento en el que se reúne en un grupo a los niños y a las niñas se puede elegir leer una serie de libros en las que se introducen diferentes tipos de familias. Se parte de aquellas familias que son comunes para ellos (por ejemplo, familias nucleares, adoptivas, monoparentales, etc.) para introducir otros tipos de familias que convergen en su salón de clase o en su comunidad, como las anteriormente mencionadas o aquellas que pueden incluir a familias multigeneracionales y familias mono-parentales/mono-maternales, familias encabezadas por un abuelo o abuela, o familias de una pareja gay o lesbiana. Estas familias representan algunas de las diferentes formas en las que los adultos se unen para cuidar y mostrar amor a los niños y a las niñas a quienes tienen el compromiso de criar.

Para algunas familias y miembros del personal, el tema de la diversidad familiar podría resultar ser un tema difícil, ya que se encuentran en una encrucijada entre crear un entorno seguro y de apoyo para los niños y niñas que tienen dos mamás o dos papás, y/o que tienen otra estructura familiar diferente, y a la vez trabajar con la preocupación de familias que, por razones religiosas o de otro tipo, promueven una visión diferente en el hogar. En estos casos, el personal tal vez tenga que consultar con las familias y reunirse con ellas.

El siguiente escenario involucra a una pareja abiertamente lesbiana que inscribe a su hijo en un programa de cuidado de infantes 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. Es un tema muy delicado en el que una maestra juzga a una familia por tener una composición “equivocada” o inaceptable porque contradice las creencias personales de la maestra.

Escenario 2.2: Trabajando con Padres del Mismo Sexo

Este escenario aparece en la Guía de Cuidado Culturalmente Sensible del Departamento de Educación de California.

Por primera vez, una familia compuesta por dos mamás, quienes son abiertamente lesbianas, se une al centro de cuidado de infantes y niños pequeños. Durante la sesión de admisión, ambas mujeres dejan claro que quieren ser reconocidas como las madres del bebé. Cruzan la palabra “padre” en el formulario de admisión y la sustituyen por “madre,” para que haya un lugar en donde cada una de ellas 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 le informa al personal sobre la familia, existen respuestas negativas por tener madres abiertamente lesbianas en el programa lo cual requiere de una reunión de 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 relación entre personas del mismo sexo, 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 madre del niño, y que esa persona sea el único miembro de la familia que debe interactuar con el programa. También se niega a usar el póster y los libros ilustrados con los que la familia quiere contribuir.

Marie, una asistente de maestra, 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 padres o madres del mismo sexo no pueden criar adecuadamente a un niño, entonces no sería apropiado fomentar la homosexualidad aceptando al bebé.

Rachel explica que ella no tiene problemas con una familia de dos mamás, pero le preocupa que si admiten a esta familia en el programa esto le pueda causar problemas con otras familias. Para mantener la paz, apoya la sugerencia de Christine de identificar sólo a una persona como madre del bebé y que no existan materiales en el salón 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 los niños y niñas 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 agrega que como profesionales deben actuar de acuerdo con la ética profesional y no sólo de acuerdo con sus creencias.

Sarah está de acuerdo con Carrie. Ella les recuerda a sus colegas el siguiente fragmento de la publicación (California Early Childhood Educator Competencies): “Las perspectivas culturales de los niños y niñas, las familias, el personal y los colegas varían de acuerdo con las diferencias en el aprendizaje, los puntos de vista y las capacidades de cada niño o niña; 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).

También le recuerda al personal que hubo una época en la que muchas personas consideraban que todas las madres solteras eran inmorales y malas madres. Además, deja claro que es igual de 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.^[7]

Ejercicio 2.2: Un Profesional Culturalmente Receptivo

Piense en lo siguiente:

1. ¿Cuál cree usted que debe ser la responsabilidad de un profesional culturalmente receptivo que se enfrenta a una situación similar?
2. ¿Cómo percibe usted a cada uno de los miembros del personal (Christine, Marie, Rachel, Sarah y Carrie) en relación a la sensibilidad cultural? ¿Por qué?
3. ¿Cómo podrían sus propias experiencias y sentimientos acerca de las diversas estructuras familiares influir en la forma en que usted cuida a los niños y a las niñas en la comunidad de su centro o salón de cuidado infantil, y en desarrollar una relación con todas las familias?

Las Costumbres Entrelazadas en las Prácticas Religiosas de las Familias



Imagen 2.4 Un Niño Budista.

La religión y la espiritualidad son áreas de identidad que con frecuencia, los maestros y maestras de la educación temprana sienten que es un tema incómodo de abordar.^[8] Quizás esto se debe a que se espera que la educación pública sea impartida en una forma laica. Los mismos requisitos del Departamento de Licencias de Cuidado Comunitario de California (y de otros estados) establecen que la educación en centros de cuidado infantil deben ofrecerse respetando la diversidad religiosa aunque no se imparta cuidado religioso en ellas. Con frecuencia los niños y las niñas hacen referencia a comentarios que tienen tintes religiosos. Muchos de esos comentarios son ignorados por los proveedores de cuidado infantil.



Imagen 2.5 Religion Católica, Primera Comunión.

Escenario 2.3: La Pérdida de una Mascota

Joseph de 5 años de edad le hace el siguiente comentario a Marisol de 4 años de edad:

Joseph: mi gatito se murió ayer en la tarde.

Marisol: A donde se van los gatitos cuando se mueren?

Joseph: se van al cielo, así como se fue mi abuelita Nadia.

Marisol: Entonces no estés triste. Te va a cuidar desde el cielo.

Los niños tienen una curiosidad acerca del mundo que les rodea. Cuando experimentan pérdidas o se celebran fechas especiales en sus familias ellos mismos o sus compañeros pueden tener un sinnúmero de preguntas que pueden darse en el centro de cuidado infantil. La forma en que los maestros de educación temprana reaccionan a sus preguntas y comentarios pueden crear efectos en ellos que indican aceptación o prejuicio. Los educadores y las educadoras de educación temprana pueden querer evitar contestar o intervenir en las conversaciones que involucran religión o espiritualidad en los niños porque estos “pueden ser temas prohibidos en ambientes educativos y con frecuencia son temas que deben ser discutidos en el seno de cada familia (Young Children).

Según el artículo *Encontrando un Lugar para las Vidas Espirituales y Religiosas de Los Niños Pequeños*, es importante que el educador de la niñez temprana ayude a:

- Afirmar la identidad: la religión y la espiritualidad son esenciales para el crecimiento personal y se encuentran entrelazadas en la cultura y la crianza.
- Buscar la justicia: el analfabetismo religioso crea estereotipos. No todas las familias celebran la Navidad, o si la celebran, no todas las familias la celebran de la misma manera. Lo que algunos niños asumen acerca de su religión puede connotar un mensaje erróneo en otras familias.
- Promover la diversidad: Cada una de las familias que participan en el centro de cuidado infantil tiene un cúmulo de creencias que pueden ser muy distintas a las de otras familias. Esto puede ayudar a educar a todas las familias de cómo cada una de ellas celebran fechas importantes.
- Tomar acción: los educadores y las educadoras pueden ayudar a los niños y las niñas a formar parte de una comunidad de aprendizaje en donde todos se apoyen mutuamente y entiendan las perspectivas de unos y otros.

Escenario 2.4: Las Hormigas Negras No Lastiman

Algunos niños y niñas en un centro de cuidado infantil han descubierto algunas hormigas en el área de alimentación. La mayoría de ellos comenzaron a pisarlas o a aventarlas. Sin embargo, uno de los niños que es generalmente callado, abre sus manos en señal de ruego y les dice a sus compañeros: ¡No, por favor no las aplasten! ¡Las hormigas oscuras no pican a las personas!

La intervención de este niño tan callado que valora la vida en base a su fe Budista, y la intervención de la maestra llevó a todos los compañeros de clase a expresar sus puntos de vista acerca de la vida y sus valores.^[9]

Los maestros deben crear un currículo que apoye las cualidades únicas y las perspectivas de las familias que convergen en su clase, además de incluir aquellos aspectos relevantes de la comunidad en la que viven estas familias. También deben responder a las preguntas de los niños y las niñas, además de proveer materiales relevantes en el salón de clase.

Las Separaciones Familiares

Las familias pueden experimentar separación por varios motivos. Puede ser por encarcelamiento, por deportación de uno o ambos padres/madres por no tener un estatus de residencia legal, o pueden darse por la naturaleza del servicio militar, entre otras razones.

El estatus legal de las familias puede ser una causa mayor de estrés en todas y cada una de las familias que enfrentan una situación por haber inmigrado ilegalmente a los Estados Unidos. Puede ser que todos los miembros de la familia tengan un estatus de inmigración ilegal; otro caso puede ser cuando las familias tienen un estatus mixto (es decir, algunos de los miembros en la familia son inmigrantes indocumentados, pero otros tienen un estatus legal habiéndose registrado como residentes, al haberse naturalizado, o siendo ciudadanos por nacimiento). Cualquiera que sea la situación, estas familias padecen de un estrés constante. Últimamente el estrés se ha exacerbado en las personas de origen hispano en la frontera sur de los Estados Unidos, sin embargo, la inmigración ilegal va más allá de la frontera sur. Los inmigrantes indocumentados en este país provienen de muchas partes del mundo.

Otro tipo de separación familiar se da en casi todas las comunidades en donde viven familias militares. Algunos padres o madres de familia que están enlistados en las fuerzas militares pueden encontrarse en servicio activo y estar ausentes de su hogar. Muchos niños batallan en entender este concepto. A veces los niños y/o las niñas se quedan a cargo de otras personas en el seno de la familia extendida mientras un padre o madre soltero que cría a su(s) hijo(s) o hija(s) está en servicio activo.



Imagen 2.6 Un Padre Militar y su Hija.

Los maestros pueden apoyar a estas familias que experimentan separación expresando apreciación por la forma en que cada familia apoya a los niños y a las niñas. También pueden ser incluidos en actividades comunitarias. Hay programas como Head Start que motivan a las familias a participar de muchas maneras relevantes al contexto de cada familia.

Los maestros y maestras pueden compartir información sobre los recursos comunitarios que ofrecen apoyo en momentos de necesidad. Pueden preguntar a los padres militares o padres inmigrantes qué recursos pueden ayudarlos más cuando enfrentan una separación relacionada con su situación específica, y pueden apoyarlos a ponerse en contacto con estos servicios de manera temprana.

También pueden ayudar a las familias a entender cómo las transiciones, la separación, y la ansiedad, pueden afectar el comportamiento de sus niños y/o niñas. Entender que esos cambios de comportamiento y sus manifestaciones o retraimiento son normales puede hacer que sea más fácil manejar estos desafíos.

Los educadores y las educadoras pueden invitar a los niños a compartir sus pensamientos y sentimientos sobre las separaciones y transiciones que puedan estar experimentando. Si se planifican actividades para niños en su comunidad, pueden ayudar a facilitar una forma en la que un niño o niña con un padre o madre distante pueda participar.^[10]

La Vida de las Personas Negras Importa (Black Lives Matter)

Introducción

La Vida de las Personas Negras Importa (Black Lives Matter), es un movimiento que ha expuesto el descontento social causado por la discriminación y la desigualdad racial en los Estados Unidos. Ha tenido connotaciones alrededor del mundo a raíz de los incidentes en que personas de la raza negra han sido atacados y asesinados brutalmente por policías. El movimiento de *Las Vidas Negras Importan* ha inspirado a personas de todo el mundo, a participar en debates y acciones sobre justicia e igualdad racial.

Muchas personas estamos luchando con nuestras emociones por la brutalidad que experimentan las personas de la raza negra, y a veces nos sentimos inseguros de cómo generar un cambio genuino. Las circunstancias que rodean COVID-19 han hecho que sea cada vez más difícil participar de manera significativa en los esfuerzos productivos.^[11]

En el seno de todo esto, están los niños y niñas que pertenecen a la raza negra, algunos de ellos muy pequeños para entender la injusticia racial que se vive en los Estados Unidos y alrededor del mundo.

Nada justifica que, en base al color de la piel, una madre deba explicarle a su hijo o hija lo que debe o no debe hacer cuando se encuentren frente un agente de seguridad pública. A continuación se provee una lista de tres -entre tantos casos sucedidos, que han llevado a los movimientos de protesta por los derechos civiles de las personas de raza negra y de color.



Imagen 2.7: Los niños de la raza negra son muy pequeños para entender la injusticia racial.^[12]

Algunos Casos Recientes que han desatado el Movimiento de Black Lives Matter

El Tiroteo de Ahmaud Arbery^[13]

El 23 de febrero de 2020, Ahmaud Marquez Arbery, un hombre negro desarmado de 25 años, fue perseguido y asesinado a tiros mientras corría cerca de Brunswick en el condado de Glynn, Georgia. Arbery había sido perseguido por tres residentes blancos: Travis McMichael y su padre Gregory, que iban armados y conducían una camioneta, y William “Roddie” Bryan, que seguía a Arbery en un segundo vehículo, y fue confrontado y asesinado a tiros por Travis McMichael. El asesinato de Arbery y la investigación demorada y los arrestos de sospechosos reavivaron los debates sobre la desigualdad racial en los Estados Unidos. El caso ha sido ampliamente reportado a nivel internacional.

El hecho de que los McMichael no fueran arrestados hasta 74 días después del asesinato, después de que el video se volviera viral, desató debates sobre la discriminación por perfil racial en los Estados Unidos. Numerosos líderes religiosos, políticos, deportistas y otras celebridades condenaron el incidente. La GCPD y la Fiscalía de Distrito de Brunswick fueron criticadas a nivel nacional por su manejo del caso y las detenciones demoradas; El fiscal general de Georgia, Christopher M. Carr, solicitó formalmente la intervención.

El Tiroteo de Breonna Taylor^[14]

Breonna Taylor, una mujer afroamericana de 26 años, recibió un disparo mortal en su apartamento de Louisville, Kentucky, el 13 de marzo de 2020, cuando los agentes blancos de civil Jonathan Mattingly, Brett Hankison y Myles Cosgrove del Departamento de Policía Metropolitana de Louisville (LMPD) forzaron la entrada al apartamento como parte de una investigación sobre operaciones de tráfico de drogas.

El novio de Taylor, Kenneth Walker, estaba dentro del apartamento con ella cuando los agentes llamaron a la puerta y luego forzaron la entrada. Los oficiales dijeron que se anunciaron a sí mismos como policías antes de forzar la entrada, pero Walker dijo que no escuchó ningún anuncio, pensó que los oficiales eran intrusos y les disparó un tiro de advertencia.

Según los funcionarios, le tiró a Mattingly en la pierna y, a su vez, los oficiales efectuaron 32 disparos. Walker resultó ileso, pero Taylor recibió seis balas y murió. Según la policía, la casa de Taylor nunca fue registrada.

El 23 de junio del 2020, el LMPD despidió a Hankison por disparar a ciegas a través de la puerta del patio cubierto y la ventana del apartamento de Taylor. El 15 de septiembre, la ciudad de Louisville acordó pagarle a la familia de Taylor \$12 millones y reformar las prácticas policiales. El 23 de septiembre, un gran jurado estatal acusó a Hankison de tres cargos de poner en peligro sin sentido por poner en peligro a los vecinos de Taylor con sus disparos. Ninguno de los oficiales involucrados en la redada ha sido acusado de la muerte de Taylor. Se determinó que Cosgrove disparó el tiro fatal que mató a Taylor.

El 2 de octubre de 2020 se publicaron las grabaciones de la investigación del gran jurado sobre el tiroteo. Desde entonces ha salido a la luz que, de hecho, nunca se presentó al gran jurado ningún cargo de homicidio contra los agentes, contrariamente a las declaraciones de los fiscales del caso.

El tiroteo de Taylor por parte de agentes de policía dio lugar a numerosas protestas que se sumaron a las de todo Estados Unidos contra la brutalidad policial y el racismo. Cuando un gran jurado no acusó a los agentes por su muerte, se produjeron más disturbios civiles.

Las Protestas Por el Caso de George Floyd^[15]

Las protestas de George Floyd son una serie de protestas de brutalidad policial que comenzaron en Minneapolis, Estados Unidos, el 26 de mayo de 2020. Los disturbios civiles y las protestas comenzaron como parte de las respuestas internacionales a la muerte de George Floyd, un hombre afroamericano de 46 años que murió durante un arresto después de que Derek Chauvin, un oficial del Departamento de Policía de Minneapolis, se arrodilló sobre el cuello de Floyd durante casi ocho minutos mientras otros tres agentes observaban e impedían la intervención de los transeúntes. Chauvin y los otros tres oficiales involucrados fueron luego arrestados.

Las protestas locales comenzaron en el área metropolitana de Minneapolis-Saint Paul de Minnesota antes de extenderse rápidamente por todo el país ya más de 2.000 ciudades y pueblos en más de 60 países en apoyo del movimiento Black Lives Matter (BLM). Las encuestas del verano de 2020 estimaron que entre 15 y 26 millones de personas habían participado en algún momento de las manifestaciones en Estados Unidos, lo que las convierte en las más grandes en la historia de Estados Unidos. Las protestas continuaron hasta noviembre de 2020.

Si bien la mayoría de las protestas han sido pacíficas, las manifestaciones en algunas ciudades se convirtieron en disturbios, saqueos, y escaramuzas callejeras con la policía y contramanifestantes. Algunos policías respondieron a las protestas con casos de violencia policial, incluso contra periodistas. Al menos 200 ciudades de Estados Unidos habían impuesto toques de queda a principios de junio, mientras que más de 30 estados y Washington, DC activaron a más de 62.000 miembros de la Guardia Nacional debido a los disturbios masivos. A fines de junio, al menos 14.000 personas habían sido detenidas. Más tarde se estimó que entre el 26 de mayo y el 22 de agosto, el 93% de las protestas individuales fueron “pacíficas y no destructivas” y The Washington Post estimó que a fines de junio, el 96,3% de las 7.305 manifestaciones no implicaron heridos ni daños materiales. Sin embargo, en septiembre de 2020, se tabuló que los incendios provocados, el vandalismo y el saqueo entre el 26 de mayo y el 8 de junio causaron entre 1 y 2 mil millones de dólares en daños asegurados a nivel nacional, el daño más alto registrado por disturbios civiles en la historia de Estados Unidos “, eclipsando el récord establecido en Los Ángeles en 1992 después de la absolución de los agentes de policía que brutalizaron a Rodney King.

Las protestas precipitaron un reconocimiento cultural de la injusticia racial en los Estados Unidos y han dado lugar a numerosas propuestas legislativas a nivel federal, estatal y municipal destinadas a combatir la mala conducta policial, el racismo sistémico, la inmunidad calificada y la brutalidad policial en los Estados Unidos mientras que la administración Trump ha recibido críticas generalizadas por lo que los críticos llamaron su retórica de línea dura y su respuesta agresiva y militarizada. Las protestas llevaron a una ola de remociones de monumentos y cambios de nombre en todo el mundo. Las protestas han continuado durante la pandemia global de COVID-19.

En Junio del 2021 finalmente se llevo a cabo la sentencia del ex-agente de la policía, Derek Chauvin dando una condena de 22.5 años de prisión, que se espera que el acusado apele.



Imagen A2.1 Plaza de Las Vidas de las Personas Negras Importan.^[16]

En vista de los movimientos de *Black Lives Matter*, y por todo el cúmulo de información a la que los niños y las niñas están expuestos, es muy importante ayudarles a afianzar su identidad. Es tarea primordial del educador de la niñez temprana de proveer las bases sociales y emocionales para el desarrollo de los niños de la raza negra (y todos los niños de color) para que crezcan en un

ambiente justo y equitativo. El educador debe entonces, en respuesta a esta necesidad, prepararse para recibir a estos niños y para afrontar las dificultades que surjan en el proceso educativo mientras se da una educación justa, equitativa y de calidad.



Imagen 2.7 Una Niña de Raza Negra.^[17]

Es importante reconocer a cada niño y niña de la raza negra por las habilidades y fortalezas que ellos aportan en el ambiente educativo. Cuando los maestros y las maestras se esfuerzan en entender las habilidades, la naturaleza y las necesidades de estos niños en la comunidad de aprendizaje, ellos tienden a operar en un ambiente con mayor aceptación. Los educadores deben entonces:

- Incorporar libros que muestren a los niños y a las niñas de ascendencia negra en roles que reflejan sus vidas, y no en papeles estereotipados; deben ser incluidos en situaciones positivas en el ambiente de la comunidad.
- Asesorar cualquier prejuicio inconsciente. Los maestros debemos pensar varias veces si estamos habilitando a estas niñas y a estos niños a alcanzar su máximo potencial. Debemos entender su nivel de interés, su nivel de energía y las expectativas que tenemos acerca de ellos.
- Honrar los valores culturales de estos niños y niñas y entender que algunos comportamientos que parecen ser desafiantes podrían ser sinónimos de interés demostrados en forma apropiada en el seno de su cultura.^[18]



Imagen 2.8 Es importante reconocer a cada niño y niña de la raza negra por sus habilidades y fortalezas.^[19]

Libros para Apoyar a los Niños, las Niñas y sus Familias

- Las Familias Cambian: Un libro para Niños Experimentando la Terminación de los Derechos de Paternidad. Por Julie Nelson | Nov 15, 2006.
- Como fui Adoptado/a. Por Joanna Cole y Maxie Chambliss | Sep 28, 1999.
- In My Family/En mi Familia. Por Carmen Lomas Garza | Feb 17, 2000.
- Just Right Family: An Adoption Story. Por Silvia Lopez y Ziyue Chen | Mar 1, 2018
- Murphy's Three Homes: A Story for Children in Foster Care. Por Jan Levinson Gilman y Kathy O'Malley | Nov 1, 2008
- Over the Moon: An Adoption Tale. Por Karen Katz | Jul 1, 2001
- Who is in My Family/ Quien Esta en mi Familia. Por Robie H. Harris y Nadine Bernard Westcott | Sep 11, 2012.
- My Family, Your Family. Por Lisa Bullard y Renée Kurilla | Jan 1, 2015.
- Ohana Means Family. Por Ilima Loomis y Kenard Pak | Feb 4, 2020.
- A handful of buttons: Picture book about family diversity. Por Carmen Parets Luque | Abril 3, 2018.
- Ganesha's Sweet Tooth, by Sanjay Patel and Emily Haynes (2015).
- Hats of Faith, by Medeia Cohan, illus. by Sarah Walsh (2017).
- he Way to Start a Day, by Byrd Baylor, illus. by Peter Parnall (1978).

- Jabari Asim. *Preaching to the Chickens: The Story of Young John Lewis*.

Libros y Recursos para Apoyar al Maestro/Maestra

- Las Familias en las Aulas: Guía práctica de herramientas y recursos educativos de Diversidad Familiar. FELGTB. Página web: <https://galehi.org/wp-content/upload...-las-aulas.pdf>, el 7/28/2020.
- NAEYC: Advancing Equity Initiative. Página web: <https://www.naeyc.org/our-work/initiatives/equity>.
- NAEYC (Young Children): Finding a Place for the Religious and Spiritual Lives of Young Children and Their Families: An Anti-Bias Approach. Edición de Noviembre del 2019
- Cowhey, Mary. *Black Ants and Buddhists: Thinking Critically and Teaching Differently in the Primary Grades*. NAEYC Young Children. (2006).
- Wright, Brian L. *Black Boys Matter: Strategies for a Culturally Responsive Classroom*. NAEYC, Teaching Young Children. April/May 2019

Fuentes de Información

1. NAYEC. (n.d.). *Equity Resources: Living the Statement*. Accesado el 06/05/2020. Copyright © NAEYC
2. NAYEC. (n.d.). *Advancing Equity: Position*. Accesado el 06/05/2020. Copyright © NAEYC
3. York, S. (2003). *Roots and Wings: Affirming Culture in Early Childhood Education Programs* (Revised Edition). Pearson. Copyright © York, Stacey.
4. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. *El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia* [versión electrónica]. LibreTexts. Licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#).
5. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. *El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia* [versión electrónica]. LibreTexts. Licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#)
6. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. *El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia* [versión electrónica]. LibreTexts. Licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#)
7. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. *El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia* [versión electrónica]. LibreTexts. Licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#)
8. Nimmo, J., Abo-Zena, M.M., & Leekeenan, D. (2019, November). Young Children. *Finding a Place for the Religious and Spiritual Lives of Young Children and their Families: An Anti-Bias Approach*. NAEYC. Vol 74, No. 5. (membership required). Accesado el 7/28/2020. Copyright © NAEYC
9. Cowhey, M. (2006). *Black Ants and Buddhists: Thinking Critically and Teaching Differently in the Primary Grades*. NAEYC Young Children. Copyright © NAEYC
10. Wright, B.L. (2019, April/May). *Black Boys Matter: Strategies for a Culturally Responsive Classroom*. NAEYC, Teaching Young Children. Copyright © NAEYC
11. Child Welfare Information Gateway. (n.d.). *Familias Militares*. Adaptado de <https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/spmilitary.pdf>. Recurso abierto. Descargado el 7/28/2020.
12. Kassoum_Kone. African Child Black. (Imagen). Retrieved on 6/28/2021 from <https://pixabay.com/photos/african-c...child-2578562/>. [Pixabay License](#)
13. Contribuidores de Wikipedia. [2020]. *Las Vidas Negras Importan*. [Artículo Electrónico]. Descargado el 11/20/29/2020, del sitio: <https://meta.wikimedia.org/wiki/Blac...ter/es#discuss>. Licencia: [CC-BY-SA 3.0](#).
14. Contribuidores de Wikipedia. [2020]. *Killing of Ahmaud Arbery*. [Artículo Electrónico]. Descargado el 11/20/29/2020, del sitio https://en.wikipedia.org/wiki/Killin..._Ahmaud_Arbery. Licencia: [CC-BY-SA 3.0](#).
15. Contribuidores de Wikipedia. [2020]. *Shooting of Breonna Taylor*. [Artículo Electrónico]. Descargado el 11/20/29/2020, del sitio https://en.wikipedia.org/wiki/Shooti...Breonna_Taylor. Licencia: [CC-BY-SA 3.0](#).
16. Contribuidores de Wikipedia. [2020]. *George Floyd Protests*. [Artículo Electrónico]. Descargado el 11/20/2020 del sitio https://en.wikipedia.org/wiki/George_Floyd_protests. Licencia [CC-BY-SA 3.0](#).
17. Kassoum_Kone. African child black. (Image) Retrieved on 6/28/21 from: <https://pixabay.com/photos/african-c...child-2578559/>. [Pixabay License](#)
18. Tedeytan. [05/06/2020]. *Part of the mural reading "Black Lives Matter" painted in June 2020* [Imagen]. Descargado el 12/2/2020 del sitio: https://en.wikipedia.org/wiki/Black_..._157_34232.jpg. Licencia: [CC-BY-SA 2.0](#).
19. Visiter_Bordeaux. (June 16, 2018) Child Black Portrait (Image). Retrieved on 6/28/2021, from <https://pixabay.com/photos/child-bla...frica-4440965/>. [Pixabay License](#).

This page titled [1.2: Perspectivas Actuales en Asuntos de Diversidad e Inclusión](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

- [Current page](#) by [Irma Isabel González Cuadros](#) has no license indicated.
- [2.2: Las Vidas de las Personas Negras Importan](#) by [Irma Isabel González Cuadros](#) has no license indicated.

1.3: Cuatro Conceptos Clave: Diversidad, Equidad, Cultura, e Identidad

Objetivos

Una vez terminado este capítulo el estudiante podrá examinar el impacto de las influencias en el desarrollo de la identidad social y personal de las niñas y los niños a través de:

1. Definir cuatro conceptos que son clave en las dimensiones de diversidad en ambientes educativos para la niñez temprana:
 - Diversidad,
 - Equidad,
 - Cultura, e
 - Identidad
2. Identificar Varias formas de Diversidad.
3. Analizar las posturas de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC), en cuanto a:
 - La Declaración de Posición para Responder a la Diversidad Lingüística y Cultural.
 - La Declaración de Posición en cuanto a Promover la Equidad en la Educación Infantil.
 - La Declaración de Posición en cuanto a las Prácticas Apropriadadas al Desarrollo Infantil 2020.
 - El Código de Conducta Ética y Declaración de Compromiso de NAEYC.
4. Describir estrategias para construir relaciones respetuosas y de colaboración con las familias.

La Diversidad, la equidad, la cultura y la identidad son cuatro conceptos de especial importancia ya que a través del entendimiento de estos, los programas pueden crear procedimientos y pólizas para dar la bienvenida a familias diversas en sus ambientes educativos y para construir relaciones de colaboración y respeto con las familias. Cada uno de estos conceptos comprenden muchas más dimensiones de las que saltan a la vista.

Para respaldar la calidad de los servicios en la educación de la niñez temprana, la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños nos proporciona guías a través de sus *Declaraciones de Posición*. Estas guías son elementos muy valiosos para los educadores y las educadoras de la primera infancia para ir más allá de los requisitos claves de programas de licencia estatal, y para promover ambientes más apropiados e inclusivos para los niños y para establecer relaciones respetuosas y colaborativas con las familias. A continuación se incluyen cuatro Posturas de NAEYC que vale la pena considerar, y a las que haremos mención más adelante en este capítulo:

- Declaración de Posición para Responder a la Diversidad Lingüística y Cultural
- Declaración de Posición en cuanto a Promover la Equidad en la Educación Infantil
- Declaración de Posición en cuanto a las Prácticas Apropriadadas al Desarrollo Infantil 2020
- Código de Conducta Ética y Declaración de Compromiso de NAEYC

Diversidad

Comencemos definiendo la diversidad y explorando su importancia para trabajar con niños y niñas pequeños. El concepto de diversidad significa comprender que cada individuo es único y que debemos reconocer nuestras diferencias individuales. Estos pueden abarcar 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 y positivo lo que fomenta el desarrollo integral. También se trata de ir más allá de la simple tolerancia y aceptar y celebrar los aspectos variados de la diversidad que cada individuo ofrece.^[1]



Imagen 3.1 Esta imagen que refleja la Diversidad en la Educación Temprana, es cortesía de la *Guía para un Cuidado Culturalmente Sensible*, del Departamento de Educación de California.^[2]

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, fomentando un clima en donde la equidad y el respeto mutuo sean intrínsecos.^[3] Esto es particularmente importante en el salón de clases ya que en este ambiente conviven niños, familias y maestros provenientes de distintas culturas, con varios niveles de habilidades, y con una gran diversidad de valores.

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.^[4]

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, la edad, el origen étnico, la clase, el género, las habilidades y/o cualidades físicas, la raza, la orientación sexual, así como la religión, la expresión de género, los antecedentes educativos, la ubicación geográfica, los ingresos, el estado civil, el estado parental y las experiencias de trabajo. Finalmente, es importante reconocer que las categorías de diferencia no siempre son fijas, sino que también pueden ser variables, y debemos respetar los derechos individuales de auto-identidad.^[5]

Diversidad Cultural y Lingüística en Estados Unidos y California

Para los niños que aprenden inglés y hablan otros idiomas (ESOL, por sus siglas en inglés), los retos de alfabetización y desarrollo lingüístico son distintos si aprenden en un ambiente donde solo se habla el inglés y por tanto necesitan hablarlo para desenvolverse en la escuela, o si están en un lugar donde se enseña el inglés como idioma extranjero (EFL, por sus siglas en inglés,) en la escuela. Esta declaración de la División para la Primera Infancia se centra en los niños que hablan uno o mas idiomas en su hogar, que no son el inglés, y que ingresan a ambientes escolares en donde el inglés es el principal idioma de enseñanza.^[6]

Para el desarrollo y aprendizaje óptimo de todos los niños, las personas que trabajan con los niños deben respetar, valorar y respaldar la cultura, los valores, las creencias e idiomas de cada hogar y fomentar la participación significativa, pertinente y activa de todas las familias. Las leyes y las prácticas recomendadas exigen métodos individualizados para atender a los bebés, niños pequeños y niños con necesidades especiales y a sus familias. Los servicios individualizados comienzan con receptividad a las diferencias de raza, etnias, culturas, idiomas, creencias religiosas, educación, ingresos, configuración familiar, ubicación geográfica, capacidad, y otras características que contribuyen a la singularidad en los seres humanos. (Donovan y Cruz, 2002).^[7]

En base a la gran diversidad en la población en California, lo mas probable es que los maestros encuentren que su salón de clase es una pequeña representación de la gran diversidad del estado. Esto se refleja en los centros de cuidado infantil y en aulas de escuelas primarias (y en grados superiores) en los que interactúan niños y familias que hablan distintos lenguajes. El maestro debe validar la

importancia del lenguaje del hogar para los niños y a sus familias a través de reflejar en el salón de clase esos lenguajes. Por ejemplo, entre muchas otras cosas, los maestros pueden etiquetar las diferentes áreas en el salón de clase en distintos lenguajes, pueden elaborar cartas de actualización de lo que sucede en el salón de clase y traducirla en distintos idiomas, y pueden también invitar a miembros de la comunidad que hablan los lenguajes que hablan los niños en el hogar para hacer pequeñas presentaciones.

Para validar la diversidad cultural, los maestros pueden agregar fotografías de los niños y sus familias en áreas designadas del salón de clase. De esta manera, los niños ven reflejado en el salón de clases la cultura del hogar. Agregar pósters de culturas representativas de las familias que asisten al programa es esencial, pero también lo es no limitarse, sino además incluir aspectos de la diversidad cultural provenientes de la comunidad. Es importante, representar a estas culturas en situaciones de la vida diaria, evitando los prejuicios y los estereotipos.

Definiciones de Términos Clave

En un esfuerzo por proveer al campo de la intervención temprana y la educación especial de la primera infancia un mejor entendimiento de los conceptos, inclusive de la cultura, la diversidad cultural y lingüística, la inclusión, el multiculturalismo y los valores, brindamos a continuación un glosario de algunos términos:

Cultura

Se refiere a “las ideas y los productos compartidos y aprendidos en una sociedad. Es el modo de vida compartido de una población, inclusive de sus creencias, tecnología, valores y normas, las cuales se transmiten generación tras generación por medio del aprendizaje y la observación” (Small, 1998, pág. 72). También se refiere a “las ideas, símbolos y comportamientos –valores y creencias que comparte un grupo humano–” (Banks y Banks, 2001, pág. 428). Todos las personas tienen una cultura. “La cultura no es un fenómeno estático. Se sostiene, desafía o modifica con el tiempo” (Shonkoff y Phillips, 2000, pág. 69). “Es fundamental para un mejor entendimiento [de la cultura] identificar los diversos y a menudo superpuestos elementos de etnicidad, que incluyen el origen nacional, la raza, el estatus de minoría, el idioma y las creencias religiosas. La etnicidad puede ser una amalgama de cualquiera de todo esto...” (Shonkoff y Phillips, 2000, pág. 63). Además, es importante reconocer que la cultura es un continuo y aunque una familia podría identificarse a sí misma como parte de una cultura en particular, puede que no se adscriba a todas las prácticas y creencias de dicha cultura. De hecho, “No existe ninguna entidad genérica que se pueda denominar como *familias del sureste de Asia* o *familias de indígenas estadounidenses*... cada una de estas categorías encierra numerosas culturas, puede que sus miembros compartan tendencias en algunas áreas, pero no en otras. Las personas y las familias podrían encontrarse en diferentes puntos del espectro cultural (desde lo tradicional, hasta lo que pudiera considerarse absolutamente bicultural o multicultural). Las mismas se consideran distinciones culturales válidas, solo en el sentido cultural más amplio del término” (Anderson y Fenichel, 1989).^[8]

Diversidad cultural y lingüística

Se refiere a “las diferencias en el comportamiento, los valores, los idiomas y demás elementos adscritos a las razas étnicas y culturales de las personas. La diversidad casi invariablemente incluye algún nivel de diversidad en cómo se entiende y se utiliza el idioma...[los términos de] diversidad cultural y diversidad lingüística [a menudo se utilizan] como sinónimos” (Barrera, Corso, y Macpherson, 2003).^[9]

Multiculturalismo

Se refiere a “la condición en la que una organización representa, valora, comprende y respeta varias culturas distintas” (Norris y Lofton, 1995, pág. 5). “(Norris y Lofton, 1995, p. 5).

Educación multicultural

“Una de las metas principales de la educación multicultural, según la describen los especialistas del campo, es reformar las escuelas y demás instituciones educativas para que los estudiantes de diversos grupos étnicos, raciales y sociales de clases experimenten la igualdad educativa. Los teóricos de la educación multicultural se interesan cada vez más por la influencia que ejerce la interacción racial, de clase, y de género sobre la educación” (Banks, 2004, pág. 3).^[10]

La Asociación Nacional para la Educación de Niños y Niñas Pequeños (NAEYC), nos ha provisto con su *Declaración de Posición para Responder a la Diversidad Lingüística y Cultural*. En esta declaración, se hace hincapié en la necesidad de involucrar a las familias en programas de aprendizaje temprano para promover la cultura y el aprendizaje de más de un lenguaje, mientras que al mismo tiempo sus valores y normas culturales deben ser respetados y preservados. Esta declaración no solo nos dice lo que las familias necesitan sino también lo que los profesionales de la educación temprana deben considerar para prepararse apropiadamente para recibir a estos niños, niñas, y sus familias. Por ejemplo, los maestros deben recibir entrenamiento en los

aspectos de cultura, lenguaje y diversidad. Además los administradores deben asumir el compromiso de emplear a personal preparado y entrenado y que hable otros lenguajes diferentes al inglés (cuando esto es posible).^[11]

Hay una gran variedad de grupos étnicos y sociales que se encuentran en muchos programas de educación 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 el 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 el 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 y 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).^[12]

El 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 socio-económica beneficia a las comunidades, a las escuelas, y a los niños y niñas 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 socio-económica pueden ser especialmente poderosos para los niños y niñas de familias de bajos ingresos, quienes, históricamente y con frecuencia, no han tenido el mismo acceso a los recursos que necesitan para tener éxito.^[13]

La NAEYC, define a la diversidad como “la variación existente entre las personas, así como entre los grupos de personas y dentro de ellos, respecto de sus orígenes y experiencias vividas. Estas experiencias se relacionan con las identidades sociales, como la raza, el origen étnico, el idioma, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la situación económica y social, la religión, las capacidades y el país de origen.”^[14]



Imagen 3.2 La diversidad en las escuelas, incluida la educación temprana, es beneficiosa.^[15]

Equidad

En educación, el término **equidad** se refiere al principio de *justicia*. Si bien a menudo se usa indistintamente con el principio relacionado a la *igualdad*, la equidad abarca una amplia variedad de modelos educativos, programas y estrategias que pueden considerarse justos, pero no necesariamente iguales. En otras palabras, la equidad significa asegurarse de que cada estudiante tenga el apoyo que necesita para tener éxito.^[16]

La equidad en la educación “requiere la implementación de sistemas para garantizar que todos los niños y las niñas 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 y las niñas tengan las mismas *oportunidades de éxito*.”^[11] 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 menor apoyo como resultado.^[17]

La Figura 3.1 Es una representación visual simplificada de la diferencia entre igualdad (dar a todos lo mismo) y equidad (dar a cada persona lo que necesita).

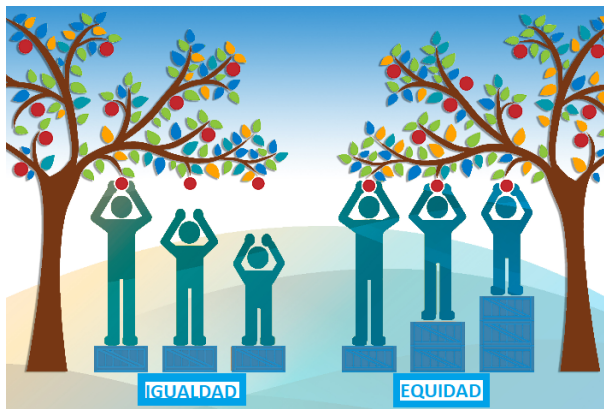


Figura 3.3 Una visión simplificada de igualdad v. equidad.
[18]

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 este libro.



Imagen 3.4: Asegurarse de que todos los niños tengan las mismas oportunidades es fundamental.
[19]

¿Por qué es importante la equidad educativa?

Los seres humanos, al menos en nuestro tiempo consciente, siempre estamos aprendiendo. No podemos hacer otra cosa; el aprendizaje es una actividad humana involuntaria. Lo que varía entre nosotros es lo que aprendemos, cómo se utiliza, cómo se refuerza nuestro aprendizaje, y qué aprendizaje es valorado por un grupo particular de personas en un momento particular: nuestra educación. El resultado es que, mientras todos los seres humanos aprenden, algunos aprenden a sobrevivir y otros a prosperar.^[21]

Desafortunadamente, el acceso a las experiencias de aprendizaje que ayudan a las personas a prosperar, aunque dependen del contexto, no están disponibles para todos por igual o equitativamente. Aunque puede haber valor en todos los tipos de experiencias de aprendizaje, una comprensión más profunda en el campo de la educación de la variedad de experiencias de aprendizaje disponibles es el primer paso para garantizar un acceso adecuado a estas experiencias para todas las personas.^[22]

Las escuelas, entonces, son sólo una de las instituciones educativas de la sociedad. Aunque las escuelas pueden ser las instituciones más reconocidas, una teoría de la educación debe abarcar no solo una teoría de la escolarización, sino también una teoría de la relación de las diversas interacciones e instituciones educativas entre sí y con los miembros de la sociedad en general. Y una visión de equidad educativa debe convertirse en una visión de brindar acceso no solo a la educación, sino también a estos otros recursos.
[23]

En todo Estados Unidos, existen amplias brechas de desempeño entre los estudiantes en situaciones de pobreza y sus compañeros en otros grupos. Las inequidades que resultan de esas brechas en el desempeño conllevan enormes costos, no solo para los niños y las familias involucradas, sino para la nación en general. El precio anual de educar inadecuadamente a nuestros jóvenes es asombroso, en el ámbito de \$ 250 mil millones por año en costos de salud y bienestar, gastos de justicia penal y pérdida de ingresos fiscales. El alto precio en la red social y cívica de la nación es un precio adicional inestimable que todos pagamos cada año.^[24]

Si vamos a hacer frente a los desafíos económicos globales de un “mundo cada vez más parejo,” si vamos a preparar a nuestros estudiantes para que sean participantes cívicos capaces en nuestra sociedad democrática, y si vamos a cumplir con el imperativo moral de asegurar que un niño de una raza o etnicidad diversa, debemoe entender que el origen étnico, socio-económico o familiar

ya no predice el logro educativo o el nivel de logro del niño, necesitamos un enfoque integral de la equidad educativa que atienda la gama completa de factores que afectan las oportunidades educativas.^[25]

Desde fines del siglo XX, han habido un florecimiento de iniciativas, programas, proyectos y actividades que caen bajo el manto de lo que llamamos “equidad educativa integral” al buscar integrar la educación y los apoyos y servicios en áreas que mejoran las habilidades de los estudiantes para triunfar.^[26]

Una amplia gama de instituciones, desde los gobiernos federales y estatales hasta las fundaciones nacionales y locales, y las escuelas individuales, llevan a cabo algún tipo de esfuerzo de “equidad educativa integral”. Los modelos de prestación de empleados incluyen escuelas comunitarias, de servicio completo y extendidas; programas integrales de educación de la primera infancia; proyectos de servicios vinculados a la escuela; asociaciones entre la escuela y la comunidad; comisiones privadas inter-agenciales; programas de educación y apoyo familiar; iniciativas de servicios integrados; iniciativas comunitarias integrales; programas estatales, y amplia legislación nacional.^[27]

La equidad en el aula no es una tarea fácil, sino una necesidad. A medida que continuamos creando equidad en nuestras aulas, contribuimos y mejoramos la vida de los niños y de las personas. Estamos equipando mejor a los estudiantes, los padres, las comunidades, los Estados Unidos y el mundo. Debemos reconocer lo que está sucediendo con nuestros niños comunicándonos con ellos para poder realizar la evaluación correcta. Nosotros, como educadores, debemos pensar con creatividad yendo más allá de lo obvio. Los tiempos están cambiando, por lo que la forma en que educamos debe cambiar también.^[28]

El papel del maestro en la búsqueda de Equidad en el salón de clase

Todas las personas tenemos prejuicios inconscientes. Para eliminar este tipo de prejuicios necesitamos tener la intención de eliminarlos a través de una revisión auto-consciente de la forma en que nos expresamos, la forma en que nos presentamos ante los demás, y la forma en que percibimos a los demás. Como maestros Cómo podemos estar trabajando con un grupo de niños, sin siquiera estar conscientes de las necesidades que saltan a la vista en el salón de clase. Para proveer equidad en un ambiente de educación temprana, es muy importante formar relaciones recíprocas y genuinas con las familias y con los niños que asisten al programa educativo. Para esto, es importante que el maestro involucre a los padres y que haya comunicación de ida y vuelta. Es importante ganarse la confianza de las familias para saber las situaciones por las que están pasando y en las que pudieran necesitar ayuda con el fin de proveer recursos que puedan ayudarles a salir adelante sin enfrentar tantos obstáculos.

Mientras que el maestro no puede resolver todos los problemas por los que puede estar pasando una familia, si puede hacer conexiones con recursos en la comunidad que puedan ayudar a eliminar algunas de estos obstáculos, aportando servicios externos al programa educativo. En el manejo de esta información, el maestro debe respetar la confidencialidad y valorar que las familias deciden compartir la situación que enfrentan.

Por otra parte, las acomodaciones que el maestro debe hacer para los niños en el salón de clase pueden ser muy variadas. Por ejemplo , puede suceder que un niño que está aprendiendo inglés como segundo idioma, necesite tiempo extra para expresarse verbalmente; también puede darse una situación en la que la cultura del hogar refleje valores muy diferentes a las expectativas que se esperan en el salón de clase. Entonces el maestro necesita hacer ajustes en las transiciones, en los tiempos de actividades y en las instrucciones, para que todos los niños puedan lograr el mismo objetivo. No se trata de reducir el nivel de las metas, sino de proporcionar los medios necesarios para que todos los niños logren los resultados deseados.

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, y/o culturales? El diseño de un programa inclusivo se traduce en todo, desde el espacio físico hasta cómo interactuar con los niños y las familias.^[29]

Inclusión en lo que se refiere a niños con Necesidades Especiales

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 necesidades especiales y de sus familias, es que experimenten un sentido de pertenencia y aceptación, de relaciones sociales y amistades positivas, y de un desarrollo y aprendizaje apropiado 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 los adultos.
- Apoyo: se debe proporcionar una infraestructura de apoyo a nivel de sistemas a quienes brindan servicios inclusivos a los niños y a sus familias.^[30]



Imagen 3.5 Todos los niños deben poder participar plenamente del entorno educativo de la primera infancia.^[31]

Los niños con necesidades especiales y sus familias continúan enfrentando barreras significativas para acceder a programas inclusivos de alta calidad para la primera infancia,^[32] y a algunos niños en edad preescolar con desarrollo atípico solo se les ofrece la opción de recibir servicios de educación especial en ambientes separados de sus compañeros con desarrollo típico.^[33]

Cultura

La NAEYC define la cultura como "Los patrones de creencias, prácticas y tradiciones asociadas a un grupo de personas." En una extensión de la definición la misma organización explica que la cultura se entiende cada vez más como algo inherente al desarrollo. Las personas aprenden y, al mismo tiempo, contribuyen a la cultura de los grupos a los que pertenecen. Las culturas evolucionan con el tiempo y reflejan las experiencias vividas de sus integrantes en momentos y lugares particulares.^[34]

¿Qué es y cómo se transmite la cultura?

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 explicado 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).^[35]



3.6 La cultura es un "lente" heredado para que el individuo perciba y entienda su mundo y para que aprenda a vivir en él.^[36]

La cultura es un "lente" heredado para que el individuo perciba y entienda su mundo y para que aprenda a vivir en él, y debe entenderse como la suma de creencias, prácticas, hábitos, aversiones, costumbres, rituales, que se aprenden en la familia a través de la socialización. Entonces, los niños y las niñas crecen con lazos entretejidos en los que aprenden esos comportamientos culturales en forma interna y externa.^[37]

Puede ser de ayuda pensar acerca de la cultura en las siguientes tres formas:^[38]

- La cultura es dinámica.

La cultura es fluida en lugar de ser estática. por lo cual la cultura cambia cada día y a través del tiempo en formas leves y tangibles.

Ejemplo 3.1: La Cultura es Dinámica

Larisa expresa que, desde que ella recuerda, le llamaba “abuelita” a la mamá de su mamá. En la actualidad, y después de 30 años, Sonya, la Hija de Larisa, está educando a su pequeña hija para que la llame “abuela.” La forma en que el cambio de concepto de la palabra *abuelita* a la palabra *abuela* sucede (en este caso entre una generación y otra) es un ejemplo claro de que la cultura es dinámica.

- La cultura es sistémica.

En la teoría de los sistemas, los sistemas están interrelacionados y todas y cada una de las partes forman el todo. Estos patrones de comportamiento, están profundamente enraizados en los sistemas estructurales que se esconden en lo más profundo.

Ejemplo 3.2: La Cultura es Sistémica

A Jonathan se le han dicho frases como “cuando llega la noche salen los fantasmas.” Esto ha hecho que Jonathan le tema a la noche. Al paso del tiempo, cuando Jonathan camina por una calle en la noche lo hace con mucha tensión, con su cuerpo rígido y un paso acelerado. Esto no sucede durante el día, ya que Jonathan se siente seguro con la luz del sol.

Para eliminar el sentimiento de temor de Jonathan, debe de trabajarse en la profundidad de los sistemas. Porque él tiene patrones de comportamiento enraizados en este tipo de sistemas, le tomará un esfuerzo significativo, tiempo y recursos para cambiar sus experiencias en forma gradual y sobrellevar su miedo a la oscuridad.

- La cultura es simbólica.

Los símbolos son parte de nuestra comunicación verbal y no verbal. Estos símbolos conectan en forma única a los seres humanos. Las personas creamos un significado de lo que representa cada uno de nuestros símbolos. Como consecuencia, pueden darse distintas interpretaciones para un mismo símbolo en diferentes contextos culturales.

Ejemplo 3.3: La Cultura es Simbólica

El gesto que solemos realizar con la mano y que utilizamos comúnmente para mostrar nuestras buenas intenciones para algo o simplemente expresar la victoria, tiene un origen diferente. Se remonta a la Guerra de los Cien Años (entre 1337–1453), cuando los arqueros ingleses se burlaban de sus enemigos franceses levantando los dos dedos. Si un arquero inglés era atrapado por los franceses generalmente les cortaban los dedos índice y medio de la mano derecha, para asegurarse de que no sería capaces de volver a disparar una flecha en el campo de batalla.^[37]

El témpano de hielo

La figura del témpano de hielo (representada en la imagen 3.6), es una metáfora comúnmente utilizada para describir a la cultura, y es una buena forma de ilustrar lo que es tangible e intangible. Cuando hablamos de cultura, la mayoría de las personas nos enfocamos en la punta del témpano de hielo que es lo que está visible, pero el resto del témpano, el 90%, está escondido bajo el agua.^[38]



Imagen 3.6 Ejemplo de un témpano de hielo cultural.^[39]

Ejercicio 3.1 Temas Para Discutir en Clase

1. ¿Cómo pueden los maestros y maestras de la educación temprana ayudar a los niños a afianzar y a valorar su identidad cultural en una sociedad diversa?
2. ¿Cuál es el rol de las familias en apoyar el sentido de identidad de sus hijos?
3. Si a usted se le pidiera preparar un entrenamiento sobre diversidad y/o cultura para los padres de familia que participan en su programa, que tema seleccionaría y cómo les presentaría la información?

Identidad

Si se preguntara a usted mismo/a "¿quién soy?" ¿Qué respuestas usted tendría para esta pregunta? ¿Como se define a sí mismo/a? El sentido que tenemos de nosotros mismos está basado en nuestro auto-concepto. Este auto-concepto proviene de lo que nosotros percibimos de nosotros mismos a través de la información que recibimos de otras personas. Nuestras familias, amistades, educadores y los medios sociales nos ayudan a formar nuestra identidad. Mientras esto sucede desde el nacimiento, la mayoría de las personas en las sociedades occidentales alcanzan en la etapa en la adolescencia una madurez cognitiva que aumenta la percepción social.^[40]

Dimensiones de Identidad

La identidad es quizás uno de los conceptos que más dimensiones tiene en cuanto a aspectos de diversidad. En esta sección nos enfocamos solamente en tres aspectos: identidad personal, identidad social e identidad cultural.

• Identidad personal

La identidad personal se forma a través de un proceso que comienza desde antes de nacer y continúa después de que uno ya ha muerto. Entonces nuestra identidad personal no es algo que logramos completamente. La identidad personal incluye componentes de nosotros mismos que son intrapersonales y que están conectados a nuestras experiencias de vida.^[41]

Ejemplo 3.4: Identidad Personal

A la edad de seis años, Joshua se considera a sí mismo como "un niño al que le gusta jugar fútbol soccer."

• Identidad Social

La identidad social incluye los componentes de nosotros mismos que se derivan de nuestra participación en grupos sociales con los que nos sentimos comprometidos. A diferencia de la identidad personal, la identidad social está organizada externamente a través de una membresía que puede ser voluntaria (decisión personal), o involuntaria (decisión de otros miembros de la familia).^[42]

Ejemplo 3.5: Identidad Social

Telma pertenece al club de niñas jugadoras de fútbol de la liga B de su comunidad local en donde su entrenador la ha designado como jugadora delantera.

- **Identidad cultural**

La identidad cultural es un conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesivo dentro de un grupo social, y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia. Sin embargo, las culturas no son homogéneas; dentro de ellas se encuentran grupos o sub-culturas que forman parte de su diversidad interna en respuesta a los intereses, códigos, normas y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante.^[43]

Ejemplo 3.6: Identidad Cultural

Cuando le preguntan acerca de su origen, Lanaya de 10 años contesta que ella es una persona multirracial. Lanaya expresa: “Yo soy una persona multirracial porque mis abuelos paternos son japoneses, mi abuelo materno era español, y mi abuela materna es nativo-americana.

Libros Recomendables para los Niños, las Niñas, y sus Familias

- Abiyoyo
- Abuela
- Bread, Berries, Bread
- Carlos Excava hasta China
- Cosechando Esperanza
- Families Change Un Libro para Niños Experimentando la Terminación de los derechos de Paternidad
- Gente especial, Necesidades Especiales
- Como fui Adoptado
- En mi Familia
- La Familia Apropiaada
- Murphy’s Three Homes: A story for children in foster care
- No Difference Between Us: Teach children about gender equality, respectful relationships, feelings, choice, self-esteem, tolerance and empathy.
- Refugees and Migrants
- Separate is Never Equal

Libros y Recursos Recomendables para los Maestros y las Maestras

- Página del National Black Child Development Institute. <https://www.nbcdi.org/>
- Página de la Fuerza Laboral Nacional para la Educación Temprana de los Niños y Niñas Hispanos, localizado en <https://www.fcd-us.org/para-nuestros...for-hispanics/>
- Página de National Association for Multicultural Education Advancing and Advocating for Social Justice & Equity https://www.nameorg.org/about_name.php, https://www.naeyc.org/sites/default/...laracion_2.pdf
- Declaración de Posición en cuanto a Promover la Equidad en la Educación Infantil. https://www.naeyc.org/sites/default/...laracion_2.pdf.

Referencias

HHS/ACF/OHS. (4/23/2020). Declaracion de Posición DEC en sensibilidad cultural y lingüística. [version electronica]. Head Start ECLKC. Descargado el 1/12/2021. Licencia Dominio Publico.

1. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
2. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).

3. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
4. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
5. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
6. HHS/ACF/OHS. (4/23/2020). [Declaración de Posición DEC en sensibilidad cultural y lingüística](#). [version electronica]. Head Start ECLKC. Descargado el 1/12/2021. [Licencia Dominio Publico](#).
7. HHS/ACF/OHS. (4/23/2020). [Declaracion de Posición DEC en sensibilidad cultural y lingüística](#). [version electronica]. Head Start ECLKC. Descargado el 1/12/2021. [Licencia Dominio Publico](#).
8. HHS/ACF/OHS. (4/23/2020). [Declaracion de Posición DEC en sensibilidad cultural y lingüística](#). [version electronica]. Head Start ECLKC. Descargado el 1/12/2021. [Licencia Dominio Publico](#).
9. HHS/ACF/OHS. (4/23/2020). [Declaracion de Posición DEC en sensibilidad cultural y lingüística](#). [version electronica]. Head Start ECLKC. Descargado el 1/12/2021. [Licencia Dominio Publico](#).
10. HHS/ACF/OHS. (4/23/2020). [Declaracion de Posición DEC en sensibilidad cultural y lingüística](#). [version electronica]. Head Start ECLKC. Descargado el 1/12/2021. [Licencia Dominio Publico](#).
11. NAEYC. (2005). [Nuestra Posición: respecto a la evaluación y clasificación de niños que aprenden el inglés](#). [archivo PDF] Descargado el 7/29/2020. NAEYC. Licencia: © NAEYC.
12. NAEYC. (2009). [Where we Stand on Responding to Linguistic and Cultural Diversity](#). [Archivo PDF]. Descargado el 1/12/2021. Licencia: © NAEYC.
13. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
14. NAEYC. (2019, April). [Declaración de Posición en cuanto a Promover la Equidad en la Educación](#). [Archivo PDF]. Descargado el 7/29/2020. Licencia: Todos los Derechos Reservados.Licencia: © NAEYC.
15. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
16. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
17. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
18. Saskatoon Health Region [2014]. Equality vs Equity. Retrieved on 6/27/2021 from <https://www.nwhu.on.ca/MediaPressCentre/essCentre.aspx>. Licencia Copyright Saskatoon Health Region.
19. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
20. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
21. Richardson, Anthony. (n.d.). [Foundations of Education](#). Lumen Learning. Descargado el 1/12/2021. Licencia [CC BY SA 4.0](#).
22. Richardson, Anthony. (n.d.). [Foundations of Education](#). Lumen Learning. Descargado el 1/12/2021. Licencia [CC BY SA 4.0](#).
23. Richardson, Anthony. (n.d.). [Foundations of Education](#). Lumen Learning. Descargado el 1/12/2021. Licencia [CC BY SA 4.0](#).
24. Richardson, Anthony. (n.d.). [Foundations of Education](#). Lumen Learning. Descargado el 1/12/2021. Licencia [CC BY SA 4.0](#).
25. Richardson, Anthony. (n.d.). [Foundations of Education](#). Lumen Learning. Descargado el 1/12/2021. Licencia [CC BY SA 4.0](#).
26. Richardson, Anthony. (n.d.). [Foundations of Education](#). Lumen Learning. Descargado el 1/12/2021. Licencia [CC BY SA 4.0](#).
27. Richardson, Anthony. (n.d.). [Foundations of Education](#). Lumen Learning. Descargado el 1/12/2021. Licencia [CC BY SA 4.0](#).
28. Richardson, Anthony. (n.d.). [Foundations of Education](#). Lumen Learning. Descargado el 1/12/2021. Licencia [CC BY SA 4.0](#).

29. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
30. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
31. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
32. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
33. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
34. NAEYC. (04/2019). [Declaración de Posición en cuanto a Promover la Equidad en la Educación Infantil](#). Descargado el 7/29/2020. Licencia: © NAEYC
35. Esquivel K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
36. WJGomez. 99/4/2016). Nostalgia, etnicidad. [imagen]. Pixabay. Descargada el 7/29/2020. [Licencia Pixabay](#).
37. Romero, S. (2020, September 9). [¿Conoces el significado de estos símbolos?](#) Muy Interesante. Descargado el 7/28/2020. © Muy Interesante.
38. Ashman, M. (2018). [Introduction to Professional Communications](#) [versión electrónica]. PressBooks. Licencia [CC BY NC SA 4.0](#).
39. Ashman, M. (2018). [Introduction to Professional Communications](#) [versión electrónica]. PressBooks. Licencia [CC BY NC SA 4.0](#).
40. Grothe, T. (2020). [Foundations of Culture and Identity](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#)
41. Grothe, T. (2020). [Foundations of Culture and Identity](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#)
42. Grothe, T. (2020). [Foundations of Culture and Identity](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#)
43. Wikipedia. (12/4/2020). [Identidad Cultural](#). [version electronica] Descargado el 12/4/2020. Licencia [CC BY 3.0](#).

This page titled [1.3: Cuatro Conceptos Clave: Diversidad, Equidad, Cultura, e Identidad](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.4: Dimensiones Culturales en la Educación Temprana

Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya

Objetivo

Una vez terminado este capítulo el estudiante podrá entender y definir el concepto de cultura a partir del análisis de:

- Previas definiciones acerca de lo que la cultura es,
- La cultura y su influencia en cuanto a aspectos del desarrollo,
- Los mitos y las realidades acerca de la cultura,
- La capacidad de Respuesta a la cultura y al lenguaje en relación al aprendizaje de los niños y las niñas,
- La Cultura y los Principios del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil de acuerdo a NAEYC.

Introducción

Como se ha mencionado anteriormente, la cultura es un concepto amplio que se refiere a las costumbres, valores, creencias y prácticas de un grupo de personas. La cultura 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 a 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 (la creencia de que uno tiene el control y también de que uno es responsable de nuestra vida), sentido del tiempo (si se piensa en el tiempo en grandes partes como horas y días en lugar 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.^[1]

A continuación, se proporciona una variedad de definiciones de cultura tomadas de Multicultural Principles del DSSH). El propósito de proporcionar estas definiciones es invitarnos a revisar y discutir las diversas definiciones del término como marco para futuros análisis.^[2]

Definiciones de Cultura

Figura 4.1 Cultura es...^[3]

[Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU, (DSSH)]

- 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.
- Procesos complejos 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 controlados.
- Un instrumento que las personas usan mientras luchan por sobrevivir en un grupo social.
- Un marco que guía que limita las prácticas de la vida.
- Todo lo que la gente hace.
- 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.
- Un 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 del comportamiento adquirido y transmitido por símbolos que constituyen el logro distintivo de los grupos humanos, incluidos sus logros con los utensilios.

- No tanto un sistema inerte en el que las personas operan, sino más bien una construcción histórica de personas que siempre está cambiando.

Ejercicio 4.1: Definiendo el Concepto de Cultura

Trabaje en equipo con algunas personas y preparen su propia definición de cultura.

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

- **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. A través de 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 con alimentos: determinan si se celebra el sol o la luna; si se debe 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 se debe a estos comportamientos en sí mismos, sino a las reglas que producen los comportamientos.
- **La cultura es característica de los grupos.** Las reglas de una cultura son compartidas por el grupo, y no inventadas por un 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.



Imagen 4.2, Cortesía de *A Guide to Culturally Sensitive Care* (CDE). La cultura no se ve, pero se pueden ver los comportamientos que resultan de adaptarse a una cultura. (4]

- **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 le 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, por ejemplo, cuándo sonreír, qué tan cerca debe de pararse al hablar con otra persona, etc. Debido a que la cultura se aprende, es un error asumir sobre la cultura de una persona simplemente por su aspecto. Alguien puede ser de raza negra y ser culturalmente irlandés. Una persona también puede volverse bicultural o multicultural al aprender las reglas de culturas distintas de su propio grupo primario.^[5]

Ejemplo 4.1: La cultura es aprendida

Piense en su primer día de clases en su etapa de la niñez temprana. Típicamente, su maestro o maestra le hizo sentir bienvenido/a.

Le enseñó a como usar el ambiente en el salón de clase. Le explico las reglas en el salón y en el patio de juegos, y le dejó saber como compartir el espacio con sus otros compañeros.

Quizás usted presenció a otras niñas o niños que seguían las reglas, pero a otros que no lo hacían y entonces usted y otros de sus compañeros pensaron que esos otros niños o niñas deberían ser llevados a la oficina del director de la escuela.

Las reglas del ambiente del salón de clase provocaron un aprendizaje poderoso, ¿cierto? Tan poderoso que dejó huellas muy marcadas en sus pensamientos, actitudes, comportamientos, creencias, para el resto de su experiencia en el ambiente escolar.

- **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.^[6]
- **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 o maestra en algunos aspectos, pero es muy diferente en otros.^[7]

Ejemplo 4.2: La cultura es compartida

Ming es un niño que tiene interés por la ciencia. Durante los tiempos de recreo Ming pasa tiempo con su maestro Tao buscando conversación acerca de sus inquietudes y un sin número de preguntas. Ming siente que puede entender bien cuando su maestro Tao, que comparte sus raíces culturales, le explica sobre estos temas.

Por su parte Athena, que ha avanzado en sus estudios de Educación Temprana de la Niñez en la universidad, se reúne con un grupo de compañeras de clase universitaria durante el almuerzo para discutir las últimas regulaciones y pólizas en cuanto a centros de cuidado infantil. Estas reuniones ocurren semanalmente y cada vez comparten temas similares en relación a su carrera.

- **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.^[8]

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.^[9]

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.^[10]

Escenario 4.1: La Hora de la Siesta

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 asistiendo a un programa local para infantes y niños pequeños durante casi dos meses. Sus maestras 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 inquieta a los otros bebés y a menudo los despierta.

La proveedora de cuidado primario 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 otros bebés se levanten y tomen su refrigerio. La maestra principal, Carla, decide plantear este problema a su supervisor en la siguiente reunión de personal.

Cuando se le pide que describa cómo la hace sentir el comportamiento de José a 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 pasar 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 líder, Carla menciona que se siente ineficaz como maestra y se preocupa por el efecto que el comportamiento de José tiene en los otros niños y niñas. También le preocupa cuando su asistente y ella podrán tener tiempo para su descanso del almuerzo, ya que todos los niños deben estar dormidos para que una de ellos pueda salir del aula.

El supervisor de Carla le sugiere que haga una visita al hogar para 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, un 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, (A Guide to Culturally Sensitive Care, CDE).^[12]

Los desafíos de la hora de la siesta



Imagen 4.3 Cortesía de *A Guide to Culturally Sensitive Care (CDE)*: Los patrones de siesta varían en cada hogar.
^[11]

Como lo ilustra el escenario anterior, la interdependencia valorada en el hogar de José es totalmente diferente al énfasis de la autosuficiencia y la autonomía que encuentra en su programa de cuidado temprano. Los investigadores han informado que los ambientes en 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 importante paso inicial para comprender el comportamiento de José y crear un aula sensible y receptiva, (A Guide to Culturally Sensitive Care, CDE).^[13]

Ejercicio 4.2: Usted que haría si fuera la maestra de Elena?



Imagen 4.6 Veterinarian vs Veteran^[14]

Elena es una niña que asiste al primer grado en una escuela local de su comunidad. Elena es considerada primera generación como hija de inmigrantes mexicanos nacida en Estados Unidos. La familia de Elena no tiene familia con estatus de veteranos. Elena ha sido expuesta al uso del inglés al comenzar el kínder. Sus padres y su hermana hablan español en casa, y mayormente practica su inglés en la escuela. Elena es considerada como estudiante que habla el inglés como segundo idioma (ELL). La maestra de Elena, Mrs. Thompson, le dice a la clase que, como muestra de escritura, elaborarán una carta que será enviada a un soldado en servicio para Memorial Day. Se acerca el fin de cursos y la maestra quiere usar esta carta además, para evaluar a las niñas y a los niños en sus habilidades de escritura. Elena escribe su carta así: "Querido veterinario, espero que pases un feliz día del Veterano. Me da gusto que tomes buen cuidado de los animalitos que tanto lo necesitan." La carta de Elena continúa con otros detalles que se relacionan a los animales y los cuidados que necesitan.

Si tomamos como referencia el comentario de Hill, en la parte superior de este ejemplo, de que "la cultura...se refiere a una forma de vida compartida que incluye normas sociales, reglas, creencias y valores que se transmiten de generación en generación,

- ¿Cómo podría Mrs. Thompson haber ayudado a Elena a cerrar la brecha por no haber contado con antecedentes culturales en este país que se relacionan con la celebración del Día de los Veteranos?
- ¿Que estrategias podría utilizar Mrs. Thompson para ayudar a Elena a distinguir entre lo que es un Veterano y un Veterinario mostrando respeto por las experiencias personales y familiares de Elena?

El papel de la cultura en el desarrollo

Aunque el campo de la educación temprana 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 y las niñas aprenden de sus 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 o una niña adquiere formas culturales de ser, estas reglas culturales para el comportamiento impactan su identidad al brindarles a los niños las herramientas para comprender a su familia, a su comunidad y para ser entendidos en ella.^[15]

Adquirir el sistema de ideas del grupo es muy importante pues les da a los niños y a las niñas la capacidad de interactuar con el grupo. Por ejemplo, los bebés nacen con la capacidad de hacer sonidos; sin embargo, esos sonidos cobran sentido sólo 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 y las niñas 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.^[16]

Entonces, cuando los maestros y las maestras 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 o de una niña 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, de sus hogares y de sus 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.^[17]



Imagen 4.4 Cortesía del Marco de Currículo Preescolar Vol 1 (CDE). Los Niños Aprenden a través de otros.^[18]

Mitos y Realidades 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.

Realidad: Es casi imposible reducir las características esenciales y distintivas de cualquier cultura o grupo cultural a declaraciones descriptivas o listas de características.^[19]

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

Realidad: 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.^[20]

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

Realidad: 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.^[21]

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

Realidad: 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.^[22]

La Capacidad de Respuesta a la Cultura y al Lenguaje Apoya el Aprendizaje de los Niños y las Niñas

Los ambientes receptivos crean un clima de respeto por la cultura y el idioma de cada niño y niña cuando los maestros, maestras, 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 y niña aportan a su programa de educación temprana. Una parte esencial de ser cultural y lingüísticamente sensible es valorar y apoyar el uso del idioma del hogar de cada niño y niña, ya que el uso continuo y el desarrollo del idioma del hogar es beneficioso, ya que esto hace que los niños y niñas lleguen a ser bilingües o multilingües (aprender inglés además de cualquier idioma del hogar).^[23]

Igualmente importante son las interacciones que fomentan el desarrollo con los niños, las niñas, 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, niñas y las familias, los maestros y maestras crean ambientes de aprendizaje que incluyen recursos como imágenes, exhibiciones y libros que son culturalmente ricos y que apoyan una población diversa, particularmente las culturas e idiomas de los niños, las niñas, y las familias en su ambiente preescolar. Los miembros de la comunidad se suman a la riqueza cultural de un entorno preescolar al compartir su arte, su música, su danza, sus tradiciones e historia.^[24]

La Cultura y los Principios del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil de acuerdo a NAEYC

En la sección de “Principios del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil de NAEYC, se delinean 10 principios fundamentales para promover la equidad en ambientes de educación temprana. Señalaremos algunos de ellos que son relevantes para este capítulo:

- La primera infancia (edades 0-8 años de edad), es una etapa única y muy vulnerable para todos los niños y la niñas ya que es en este marco de tiempo en donde se fomentan las bases para el desarrollo posterior.

- Cada niño o niña, miembro de la familia o educador de la niñez temprana es único. Todos merecen ser respetados y sus perspectivas deben ser consideradas en base a resultados de experiencias diversas.
- Cada niño y niña provienen de múltiples grupos sociales y culturales lo cual resulta en identidades sociales complejas y variadas. Los niños y las niñas aprenden las construcciones sociales de estas identidades al principio de su vida, en parte, al reconocer el trato que reciben ellos y otras personas que comparten o no comparten estas identidades. Los educadores de la niñez temprana tienen entonces un papel fundamental en promover el desarrollo de identidades sociales positivas en los niños y las niñas.
- El aprendizaje es un proceso influenciado por la cultura, las interacciones sociales y el idioma. Desde la infancia, los niños y las niñas están programados para buscar la interacción humana. Ellos fundan el conocimiento mediante sus interacciones, y le otorgan significado a sus experiencias a través de una lente cultural.
- La lengua y la comunicación son elementos cruciales en el proceso de aprendizaje y las familias son el contexto principal en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas.
- El aprendizaje de los niños se facilita cuando las prácticas docentes, los currículos y los ambientes de aprendizaje tienen en cuenta las fortalezas de los niños y las niñas, y cuando son adecuados en cuanto al desarrollo, la cultura y el idioma de cada uno de ellos.^[25]

Resumen

La cultura se puede definir de muchas maneras; es un concepto complejo y se desarrolla continuamente. Afecta la forma en que los niños, las niñas y sus familias se comportan, lo que valoran, y su sentido de identidad. Es fundamental que los educadores de la niñez temprana se asocien y colaboren con las familias para comprender, valorar, respetar y honrar las culturas individuales de cada uno de los niños y las niñas en el aula.^[26]

Recursos para los Niños, las Niñas y las Familias

1. Libro: What Do You Celebrate?: Holidays and Festivals Around the World.
2. Libro: Lupita y la Magia de Mexico (Spanish Edition).
3. Libro: ¡Annabella Viaja a Venezuela! (Spanish Edition.)
4. Libro: PupiATLAS del mundo (Spanish Edition).
5. Libro: Pepitas de oro. Lola Flores (Descubre el mundo y la Historia) (Spanish Edition).

Recursos para los Maestros y Maestras

1. World Atlas. What is cultural bias? <https://www.worldatlas.com/articles/...bias-mean.html>.
2. NEA. Diversity Toolkit: Cultural Competence for Educators: <http://www.nea.org/tools/30402.htm>.
3. NAEYC. Los Principios del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil de la Declaración de Posición para Promover la Equidad en la educación infantil. Website: https://www.naeyc.org/sites/default/...laracion_2.pdf

Referencias

1. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
2. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
3. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
4. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
5. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
6. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
7. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).

8. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
9. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
10. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
11. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
12. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
13. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
14. No autor. (n.d). Veteran Vs Veterinarian. Imagen. Licencia: [Dominio Publico.](#)
15. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
16. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
17. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
18. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
19. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
20. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
21. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
22. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
23. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
24. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
25. NAEYC. (2019, April). [Declaración de Posición en cuanto a Promover la Equidad en la Educación Infantil.](#) Descargado el 1/11/2021. Licencia: © NAEYC.
26. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M., (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación temprana.](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 7/29/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)

This page titled [1.4: Dimensiones Culturales en la Educación Temprana](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.5: Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana

Objetivo

A través de este capítulo usted podrá identificar varias formas de diversidad, incluyendo aspectos demográficos y de raíces económicas y culturales, así como las perspectivas de los niños y de sus familias.

Introducción

Como se explicó anteriormente en el capítulo 2, las dimensiones de diversidad son amplias y muy variadas. Sin embargo en este capítulo se hace referencia a las siguientes:

- Varios Niveles de Capacidad o Habilidad
- El Estatus Socio-Económico
- La Clase Social
- La Alimentación

Varios Niveles de Capacidad o Habilidad



5.1 Una niña bailando con un Oficial^[1]

Las habilidades, conocimientos, formaciones y capacidades de los niños pequeños varían entre ellos. La enseñanza eficaz requiere de una enseñanza individualizada y de oportunidades de aprendizaje para todos las niñas y los niños, además de participar y prosperar en los entornos de aprendizaje temprano. La instrucción individualizada de los niños que necesitan más apoyo ayuda a consolidar la enseñanza eficaz de aquellos con discapacidades y otras necesidades especiales en todos los dominios del marco de enseñanza sobre los resultados del aprendizaje temprano. El uso de los objetivos del Plan de Servicios Familiares Individualizados (IFSP por sus siglas en inglés) y del Programa de Educación Individualizada (IEP por sus siglas en inglés) es parte de una enseñanza efectiva e individualizada que crea ambientes de inclusión para apoyar los resultados positivos de los niños en ambientes educativos.^[2]

Qué es el Acta de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA)?

Los niños y niñas que califican para los servicios de conformidad con la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA por sus siglas en inglés) son elegibles para recibir esos servicios como se indica en el Programa de Educación Individualizada (IEP) o un Plan de Servicios Familiares Individualizados (IFSP).

Los niños y niñas a partir de los tres años están cubiertos por la Parte B de IDEA. Un niño o niña se considera elegible si requiere educación especial y servicios relacionados. De conformidad con la Parte B, los niños y niñas con alguna discapacidad reciben una Educación Pública Apropiaada y Gratuita (FAPE por sus siglas en inglés) que se adapta a sus necesidades individuales. Las agencias de educación local deben ofrecerles educación especial y servicios relacionados a los niños y niñas que califican.

Los niños y niñas menores de 3 años están cubiertos por la Parte C de IDEA, la cual proporciona pautas para determinar elegibilidad para servicios de intervención temprana. La Parte C solo proporciona servicios de intervención temprana y no garantiza un FAPE, pero sí indica que los servicios deben prestarse en el “ambiente natural” del niño, es decir, en el lugar donde el niño pasa la mayor parte del tiempo.^[3]

¿En qué Consiste el Acta de Educación para Individuos con Discapacidades?

El Acta de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA), es la ley federal que autoriza educación especial para niños con discapacidades en los Estados Unidos. También autoriza los servicios de intervención temprana que los Estados proporcionan a los infantes y niños pequeños con discapacidades hasta su tercer cumpleaños. IDEA es la abreviación del nombre de la ley en inglés: Individuals with Disabilities Education Act. En español se dice La Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidades.

Más de seis millones de niños con discapacidades que son elegibles reciben estos servicios bajo esta ley.^[4]

La Historia de IDEA

La ley IDEA fue originalmente promulgada (decretada) por el Congreso de los Estados Unidos en 1975 para asegurar que los niños con discapacidades tuviesen las mismas oportunidades de recibir una educación pública gratuita y apropiada como los otros niños.

Esta ley ha sido revisada en numerosas ocasiones a lo largo de los años. Usted encontrará muchas publicaciones sobre IDEA en el internet, especialmente la más reciente versión de la ley. Esta fue aprobada por el Congreso en diciembre del 2004, con sus regulaciones finales publicadas en agosto de 2006. Es por ésto que, en algunos sentidos, la ley es nueva con cada reautorización por el Congreso, a pesar de su larga, detallada y poderosa historia.^[5]

Propósitos de IDEA

Los propósitos principales de IDEA son:

- asegurar que a todos los niños y niñas con discapacidades se les haga disponible una “educación pública gratis y apropiada” que enfatice servicios de educación especial, proveer servicios relacionados diseñados para cumplir con sus necesidades únicas, y prepararlos para un empleo y para vivir independientemente;
- asegurar que los derechos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidades y sus familias sean protegidos;
- ayudar a los Estados, localidades, agencias de servicios educacionales, y agencias federales en proporcionar lo necesario para la educación de todos los niños y niñas con discapacidades; y
- evaluar y asegurar la efectividad de los esfuerzos para educar a los niños y niñas con discapacidades. (§300.1).^[6]

Recursos que apoyan la individualización

La capacidad, conocimientos, antecedentes y habilidades de los niños y niñas, desde recién nacidos hasta los cinco años, varían considerablemente. La enseñanza eficaz para todos los niños y niñas, especialmente aquellos en riesgo o diagnosticados con discapacidades, requiere de oportunidades de enseñanza y aprendizaje individualizadas para acceder, participar y prosperar en todos los ambientes de la primera infancia.^[7]

Existe una colección de recursos que proporciona información sobre las prácticas basadas en evidencias que apoyan la individualización y los recursos asociados. Estas prácticas se alinean con el Marco sobre los Resultados del Aprendizaje Temprano de los niños y las niñas. Estos recursos están organizados en torno a ocho áreas temáticas de prácticas basadas en la evidencia que están también identificadas en las Prácticas Recomendadas por la División de la Primera Infancia:

1. evaluación funcional,
2. entorno,
3. interacción familiar,
4. instrucción,
5. interacción
6. trabajo en equipo y colaboración,
7. transición, y
8. liderazgo.

Estas prácticas recomendadas han sido validadas como las más sólidas, basadas en la evidencia, para individualizar la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje para todos los niños y las niñas.

Los recursos de cada área temática se organizan basándose en su nivel de impacto para el aprendizaje:

Los recursos a nivel de la conciencia del conocimiento

que entran en esta categoría proporcionan información básica y no incluyen actividades que atraen a los participantes a responder o reflexionar.

Los Indicadores del Desarrollo Típico en Acción



5.2 Bebé de dos meses de edad.^[8]

Los indicadores del desarrollo típico nos dicen lo que se espera que un niño o niña logre dentro de marcos de tiempo específicos. Puede que algunos de ellos lo logren antes, o puede que otros lo logren después. Estos indicadores nos sirven como una guía para:

- entender lo que se espera de cada niño a una edad específica, de manera que los padres y madres, educadores y educadoras, y los adultos que les rodean tengamos expectativas realistas de las cosas que los niños pueden lograr.
- poder observar si los niños están avanzando en estos logros del desarrollo, para entender si están logrando lo que se espera. Si no lo están logrando, puede ayudarnos a iniciar conversaciones con las personas correspondientes para requerir un asesoramiento que posteriormente lleve a una evaluación del desarrollo en caso de ser necesario.

Es de igual importancia entender que los niños no deben ser comparados entre sí, ya que ellos tienen experiencias únicas en su desarrollo. Los indicadores son el camino a seguir, pero cada niño avanza a su propio ritmo, al menos que haya retrasos en el desarrollo.

En base a los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC por sus siglas en inglés) a continuación se describen los principales logros del desarrollo según algunos rangos de edad de los niños y las niñas:^[9]

2 Meses

- *Empieza a sonreírle a la gente.*
- *Puede calmarse sin ayuda por breves momentos*
- *Trata de mirar a sus padres.*
- *Hace sonidos como de arrullo o gorjeos.*
- *Mueve la cabeza hacia los sonidos.*
- *Presta atención a las caras.*
- *Comienza a seguir las cosas con los ojos y reconoce a las personas a la distancia.*

Escenario 5.1: Comportamiento típico de un/a bebé de dos meses

Joseph está triste y demuestra que *puede calmarse sin ayuda por breves momentos* al llevarse las manos a la boca.

Melissa también demuestra que *puede calmarse sin ayuda por breves momentos* al succionar la mano y calmarse.

4 Meses

- *Sonríe espontáneamente, especialmente a las personas.*
- *Le gusta jugar con la gente.*
- *Copia algunos movimientos y gestos faciales, como sonreír o fruncir el ceño.*
- *Empieza a balbucear.*
- *Balbucea efusivamente.*
- *Le hace saber si está contento o triste.*
- *Responde ante las demostraciones de afecto.*
- *Trata de alcanzar los juguetes con una mano.*
- *Usa las manos y los ojos al mismo tiempo, como cuando ve un juguete y trata de alcanzarlo.*
- *Sigue con la vista las cosas que se mueven, moviendo los ojos de lado a lado.*
- *Observa las caras con atención.*
- *Reconoce objetos y personas conocidas desde lejos.*

Escenario 5.2: Comportamiento típico de un/a bebé de cuatro meses

Tamika observa una sonaja. Entonces ella usa sus manos y sus ojos al mismo tiempo para mirar el juguete y luego intentar tomarlo.

Usar las manos y los ojos al mismo tiempo para tratar de alcanzar un objeto es un indicador del desarrollo cognitivo de los 4 meses.

6 Meses

- *Reconoce las caras familiares y comienza a darse cuenta de si alguien es un desconocido.*
- *Le gusta jugar con los demás, especialmente con los miembros de su familia.*
- *Le gusta mirarse en el espejo.*
- *Responde a los sonidos produciendo sonidos.*
- *Une varias vocales cuando balbucea (“a”, “e”, “o”) y le gusta hacer sonidos por turno con los miembros de su familia.*
- *Reacciona cuando se menciona su nombre.*
- *Comienza a emitir sonidos de consonantes.*
- *Emite sonidos para demostrar alegría o descontento.*
- *Observa a su alrededor las cosas que están cerca.*
- *Se lleva las cosas a la boca.*
- *Demuestra curiosidad sobre las cosas y trata de agarrar las que están fuera de su alcance.*
- *Comienza a pasar cosas de una mano a la otra.*

Escenario 5.3: Comportamiento típico de un/a bebé de seis meses

La abuelita de Jenika le habla usando su nombre. Jenika reacciona girando su cabeza para ver a su abuelita. Esto demuestra que Jenika puede responder a su nombre.

Reaccionar al escuchar su nombre es un ejemplo del desarrollo típico del lenguaje y de la comunicación a los 6 meses.

9 Meses

- *Puede que les tenga miedo a los desconocidos.*
- *Puede que se aferre a los adultos conocidos.*
- *Tiene juguetes preferidos.*
- *Entiende cuando se le dice “no.”*
- *Hace muchos sonidos diferentes como “mamamama” y “tatatatata.”*
- *Copia los sonidos y gestos que hacen otras personas.*
- *Señala objetos con los dedos.*
- *Observa el recorrido de una cosa cuando cae.*
- *Va en busca de las cosas que ve que usted esconde.*
- *Juega a ¿Dónde está el bebé? (cucú, “peek-a-boo”).*
- *Se pone las cosas en la boca.*
- *Pasa objetos de una mano a la otra con facilidad.*
- *Levanta cosas como cereales en forma de “o” entre el dedo índice y el pulgar.*
- *Va en busca de las cosas que ve que usted esconde.*

Escenario 5.4, Comportamiento típico de un/a bebé de nueve meses

Hannah observa que su hermana Lindsey ha escondido un libro debajo de la almohada. Hannah reacciona buscando el libro moviendo las almohadas.

Buscar cosas que ve que alguien esconde es un indicador del desarrollo cognitivo (aprender, pensar, resolver problemas) de los 9 meses.

Un Año

- *Actúa con timidez o se pone nervioso en presencia de desconocidos.*
- *Llora cuando la mamá o el papá se alejan.*

- Tiene cosas y personas preferidas.
- Demuestra miedo en algunas situaciones.
- Le alcanza un libro cuando quiere escuchar un cuento.
- Repite sonidos o acciones para llamar la atención.
- Levanta un brazo o una pierna para ayudar a vestirse.
- Juega a ¿Dónde está el bebé? (cucú, “peek-a-boo”) y a dar palmaditas con las manos.
- Entiende cuando se le pide que haga algo sencillo.
- Usa gestos simples, como mover la cabeza de lado a lado para decir “no” o mover la mano para decir “adiós”.
- Hace sonidos con cambios de entonación (suena como si fuera lenguaje normal).
- Dice “mamá” y “papá” y emite exclamaciones como “oh-oh.”
- Trata de imitar las palabras que escucha.
- Explora los objetos de diferentes maneras: por ejemplo, los sacude, los golpea o los tira.
- Encuentra fácilmente objetos escondidos.
- Cuando se nombra, algo mira en dirección de la ilustración o cosa que se nombró.
- Copia gestos.
- Comienza a usar las cosas correctamente (por ejemplo, bebe de una taza, se cepilla el pelo).
- Golpea un objeto contra otro.
- Mete cosas dentro de un recipiente, las saca del recipiente.
- Suelta las cosas sin ayuda.
- Toca a las personas y las cosas con el dedo índice.
- Sigue instrucciones sencillas como “recoge el juguete.”
- Juega a ¿Dónde está el bebé? (cucú, “peek-a-boo”) y a dar palmaditas con las manos

Escenario 5.5, Comportamiento típico de un niño o de una niña de un año

Sonia y su padre están jugando a “¿En dónde está la niña?”; Sonia se cubre la cara cubierta con una sábana cuando le pregunta su papá ¿En dónde está la niña? entonces su papá le quita la sábana y ambos sonríen. Después su papá le dice que haga tortillitas. Sonia comienza a palmea sus manos al cantar “tortillitas para mi mama, tortillitas para mi papá.

“Jugar a ¿Dónde está el bebé? (cucú, “peek-a-boo”) y a dar palmaditas con las manos es un indicador del desarrollo social/emocional a la edad de un año.

18 Meses

- Le gusta darles cosas a los demás como un juego.
- Puede tener rabietas.
- Puede que les tenga miedo a los desconocidos.
- Les demuestra afecto a las personas conocidas.
- Inventa juegos simples con su imaginación (por ejemplo, emite sonidos de animales con peluches).
- En situaciones nuevas, puede que se aferre a los que lo cuidan.
- Señala para mostrarle a otras personas algo interesante.
- Explora solo, pero con la presencia cercana de los padres.
- Dice varias palabras sueltas.
- Dice “no” y sacude la cabeza como negación.
- Señala para mostrarle a otra persona lo que quiere.
- Sabe para qué sirven las cosas comunes (por ejemplo, un teléfono, un cepillo, una cuchara).
- Señala para llamar la atención de otras personas.
- Demuestra interés en una muñeca o peluche y finge darle de comer.
- Señala una parte del cuerpo.
- Hace garabatos por sí solo.
- Puede seguir instrucciones verbales de un solo paso sin que se le haga ningún gesto.

Escenario 5.6, Comportamiento típico de un niño o de una niña de 18 meses

Thomas de 18 meses corre y le da un abrazo de bienvenida a la maestra Tamara al llegar al salón de clases. Thomas demuestra un indicador del desarrollo social/emocional de los 18 meses ya que *es afectuoso con su maestra quien es una persona conocida*.

2 Años

- *Imita a otras personas, especialmente a los adultos y a los niños mayores.*
- *Demuestra ser cada vez más independiente.*
- *Se entusiasma cuando está con otros niños.*
- *Demuestra un comportamiento desafiante (hace lo que se le ha dicho que no haga).*
- *Juega principalmente al lado de otros niños, aunque empieza a incluirlos en juegos como correr y perseguirse.*
- *Señala objetos o ilustraciones cuando alguien los menciona.*
- *Sabe los nombres de personas conocidas y de las partes del cuerpo.*
- *Dice frases de 2 a 4 palabras.*
- *Sigue instrucciones sencillas.*
- *Señala las cosas que aparecen en un libro.*
- *Encuentra cosas aun cuando estén escondidas debajo de dos o tres cosas que las cubran.*
- *Empieza a clasificar por formas y colores.*
- *Completa las frases y las rimas de los cuentos que conoce.*
- *Juega con su imaginación de manera sencilla.*
- *Construye torres de 4 bloques o más*
- *Puede que use una mano más que la otra.*
- *Sigue instrucciones de dos pasos.*
- *Nombra las ilustraciones de los libros como un gato, un pájaro o un perro.*

Escenario 5.7, Comportamiento típico de un niño o de una niña de dos años

Martin se está lavando las manos en el zinc del salón de clases antes del desayuno y con solo una pequeña ayuda de su maestro John para tomar el jabón. Abre la llave del agua pide ayuda para presionar la pompa de jabón, y después se moja y se frota sus manos por sí mismo. Martin cierra la llave del agua y se seca sus manos. Está demostrando cada vez más independencia en su higiene personal.

Ser cada vez mas independiente es un indicador del desarrollo social/emocional de los 2 años

3 Años

- *Imita a los adultos y amigos.*
- *Demuestra afecto por sus amigos espontáneamente.*
- *Espera su turno en los juegos.*
- *Demuestra preocupación si ve llorar a un amigo.*
- *Entiende la idea de lo que es “mío”, “de él” o “de ella.”*
- *Expresa una gran variedad de emociones.*
- *Se separa de su mamá y papá con facilidad.*
- *Puede vestirse y desvestirse.*
- *Se molesta con los cambios de rutina grandes.*
- *Puede operar juguetes con botones, palancas y piezas móviles.*
- *Juega imaginativamente con muñecas, animales y personas.*
- *Arma rompecabezas de 3 y 4 piezas.*
- *Entiende lo que significa “dos.”*
- *Copia un círculo con lápiz o crayón.*
- *Pasa las hojas de los libros, una a la vez.*
- *Arma torres de más de 6 bloques.*
- *Enrosca y desenrosca las tapas de jarras o abre la manija de la puerta.*
- *Sigue instrucciones de 2 o 3 pasos.*

- Sabe el nombre de la mayoría de las cosas conocidas.
- Entiende palabras como “adentro”, “arriba” o “debajo.”
- Puede decir su nombre, edad y sexo.
- Llama a un amigo por su nombre.
- Dice palabras como “yo”, “mí”, “nosotros”, “tú” y usa algunos plurales
- Habla bien, de manera que los desconocidos pueden entender la mayor parte de lo que dice.
- Puede conversar usando 2 o 3 oraciones.

Escenario 5.8, Comportamiento típico de un niño o de una niña de tres años

Jazmín muestra interés por abrochar sus zapatos y por vestirse. Antes de ir al centro su mamá la despierta con tiempo para permitirle vestirse por sí misma. En su salón preescolar, a Jazmín le gusta visitar el área de juego dramático y vestirse de “doctora.”

Vestirse y desvestirse es un indicador del desarrollo social/emocional de los 3 años.

4 Años

- Disfruta haciendo cosas nuevas.
- Juega a “papá y mamá.”
- Cada vez se muestra más creativo en los juegos de imaginación.
- Le gusta más jugar con otros niños que jugar solo.
- Cooperar cuando juega con los otros.
- A menudo, no puede distinguir la fantasía de la realidad.
- Habla acerca de lo que le gusta y le interesa.
- Sabe algunas reglas básicas de gramática, como el uso correcto de “él” y “ella.”
- Canta una canción o recita un poema de memoria.
- Relata cuentos.
- Nombra algunos colores.
- Nombra algunos números.
- Entiende el concepto de contar.
- Comienza a entender el concepto del paso del tiempo.
- Recuerda partes de un cuento.
- Entiende el concepto de “igual” y “diferente.”
- Dibuja una persona con 2 o 4 partes del cuerpo.
- Usa tijeras.
- Empieza a copiar algunas letras mayúsculas.
- Juega juegos infantiles de mesa o de cartas.
- Le dice lo que le parece que va a suceder a continuación en un libro.

Escenario 5.9, Comportamiento típico de un niño o de una niña de cuatro años

Julieta observa el reloj con su maestro Mike.

El maestro le pregunta: ¿para qué sirve el reloj?

Julieta contesta: “para mirar la hora.”

El maestro le pregunta: ¿para qué necesitamos saber la hora?

Julieta contesta: “para saber cuando es hora de desayunar y a qué hora vamos a salir a jugar al patio.”

En este escenario Julieta comienza a entender el paso del tiempo. *Comenzar a entender el paso del tiempo es un indicador del desarrollo cognitivo de los 4 años.*

5 Años

- *Quiere complacer a los amigos.*
- *Quiere parecerse a los amigos.*
- *Es posible que haga más caso a las reglas.*
- *Le gusta cantar, bailar y actuar.*
- *Reconoce a qué sexo pertenecen las personas.*
- *Puede distinguir la fantasía de la realidad.*
- *Muestra más independencia (por ejemplo, puede ir solo a visitar a los vecinos).*
- *A veces es muy exigente y a veces muy cooperador.*
- *Habla con mucha claridad.*
- *Puede contar una historia sencilla usando oraciones completas.*
- *Puede usar el tiempo futuro.*
- *Cuenta 10 o más objetos.*
- *Puede dibujar una persona con al menos 6 partes del cuerpo.*
- *Puede escribir algunas letras o números.*
- *Copia triángulos y figuras geométricas*
- *Reconoce las cosas de uso diario como el dinero y la comida.*

Escenario 5.10: Comportamiento típico de un niño o de una niña de cinco años

Al dialogar con la maestra Melanie, quien le pregunta a Jennifer que cosas son de verdad, Jennifer le contesta “la gente es de verdad.” Cuando la maestra le pregunta qué cosas son de mentiras Jennifer le contesta “los monstruos.”

Distinguir la fantasía de la realidad es un indicador del comportamiento típico de un niño o niña de cinco años.

El Estatus Socio-Económico

En su libro, “Infant Toddler Education and Care,” Dr. Susan Eliason reporta que de acuerdo al reporte elaborado en el 2013 por *The Youngest Americans: A Statistical Portrait of Infants and Toddlers in the United States* by Child Trends, Publication #2013-48, muchos infantes, niños y niñas pequeños están comenzando su vida en familias con recursos financieros limitados. El reporte presenta un perfil de estadísticas de niños y niñas desde el nacimiento hasta la edad de ocho años (y sus familias) con información acerca de su estatus de salud, el acceso a educación, a programas de servicio social. Algunas de las estadísticas reportan que:

- el 48% de los infantes, niños y niñas pequeños en América viven en familias de bajos ingresos; el 25% de las familias viven por debajo de la línea de pobreza oficial, y el 13% viven en pobreza extrema.
- las desventajas económicas se concentran mayormente en las familias de niños de origen negro y latino; el 80% de estos niños pertenecen a familias clasificadas como de bajos ingresos.
- el 24% de infantes y niños y niñas pequeños de origen negro y latino viven en hogares que experimentan inseguridad alimentaria.
- el 24% provienen de hogares de un solo padre/madre.
- el 16% de ellos permanece bajo el cuidado de las abuelas y/o los abuelos.^[10]

Las estadísticas anteriores son consideradas factores de riesgo. Los factores de riesgo pueden influir en el desarrollo de infantes, niñas y niños pequeños. La desigualdad y la pobreza tienen el mayor impacto en el acceso de los niños a la salud y la educación (Cultura y aprendizaje, 2010, p. 6). Los investigadores han identificado que la pobreza temprana y crónica es más perjudicial para el desarrollo infantil que la pobreza que ocurre más adelante en la vida o por períodos relativamente cortos. Los primeros años de un niño o niña son un período de desarrollo cerebral rápido y crítico influenciado principalmente por la familia. Por lo tanto, la condición económica de la familia puede ser más importante para moldear la capacidad, el comportamiento y el rendimiento de los niños que las condiciones posteriores en la infancia (Skylar, 2010). La exposición a la pobreza durante la infancia y la niñez temprana puede tener consecuencias significativas a corto y largo plazo.

Factores de Riesgo de Corto Tiempo

Las condiciones de pobreza pueden afectar directa e inmediatamente a la salud física. Los niños y niñas que experimentan pobreza:

- Experimentan un nivel más bajo de salud en general con un aumento en la tasa de mortalidad por enfermedades infecciosas
- Tienen tasas de vacunación más bajas

- Tienen aumentos en las tasas de asma y anemia.
- Viven con padres que experimentan mayores niveles de depresión, lo que podría llevar al riesgo de abuso y negligencia
- Tienen mayor exposición al abuso de alcohol y sustancias.
- Necesitan espacios de juego seguros
- Tienen mayor exposición al plomo.
- Viven en comunidades con mayor exposición a la violencia comunitaria e interpersonal

Factores de Riesgo de Tiempo Prolongado

Se ha demostrado que la pobreza en los primeros años de vida tiene impacto en los resultados posteriores de la infancia y la adultez, incluyendo en los niveles de educación, en la salud social y emocional y en la salud física. “Los bebés, las niñas y los niños pequeños de bajos ingresos tienen un mayor riesgo que los infantes y niños pequeños de mediano o alto ingreso debido a una variedad de resultados y vulnerabilidades de la pobreza, como por ejemplo, el fracaso escolar posterior, problemas de aprendizaje, problemas de comportamiento, problemas cognitivos, atraso en el desarrollo y problemas de salud “. (Skylar, 2010) Algunos de los riesgos a largo plazo incluyen:

- Más de una tercera parte de los niños y las niñas de comunidades de bajos ingresos asisten a clases de jardín de infantes a un nivel por debajo de sus compañeros y para el cuarto grado de primaria, más del 50% de estos niños no alcanzarán el nivel de habilidad de lectura. (Comisión de Niños de Connecticut, 2004).
- Los niños y las niñas que viven por debajo del nivel de pobreza tienen 1.3 veces más probabilidades que los niños que no son pobres de experimentar dificultades de aprendizaje y retrasos en el desarrollo. (Brooks-Dunn y Duncan, 1997).^[11]
- Los niños y las niñas de bajos ingresos tienen casi un 50% más de probabilidades de convertirse en adultos obesos que los niños y las niñas con más recursos financieros. (Duncan, Ziol-Guest y Kahl, 2010).^[12]
- La experiencia temprana afecta el desarrollo del cerebro y sienta las bases para el desarrollo de los niños y las niñas. (Centro de Harvard para el niño en desarrollo) (11).

Sabemos por una amplia gama de investigaciones que los desequilibrios en el desarrollo y el aprendizaje de los niños relacionados a la experimentación de pobreza persisten y, a veces, aumentan con el tiempo. Sin embargo, hay esperanza. Los cuidadores pueden cambiar la naturaleza de las experiencias de los niños y las niñas. Para obtener más información sobre los factores de riesgo y cómo reducir sus efectos, obtenga más información sobre la resiliencia.^[13]

Ejercicio 5.1 Dialogando sobre la Resiliencia

Los niños y las niñas son increíblemente resilientes. El mismo desarrollo rápido del cerebro que ocurre en los primeros años de vida y que hacen a los niños particularmente vulnerables al maltrato también hace a los niños particularmente receptivos a la intervención. El concepto de resiliencia es especialmente importante para mantener en mente cuando se trabaja con niños en hogares de acogida.

¿Como maestra o maestro de educación temprana, cómo fomentaría usted servicios para que los niños y sus familias tuvieran más resiliencia en ausencia de oportunidades por motivos de pobreza?

La reducción de los factores de riesgo es vital para el desarrollo saludable de infantes, niños y niñas pequeños. Los niños que experimentan dos factores de riesgo tienen cuatro veces más probabilidades de desarrollar trastornos emocionales y de comportamiento en comparación con los niños y las niñas que no están expuestos a ningún factor de riesgo o que están expuestos a solo uno. Los niños con cuatro factores de riesgo tenían diez veces más probabilidades de desarrollar deterioro emocional que aquellos con uno o ninguno. Los factores de riesgo incluyen discordia matrimonial, dificultades económicas, tamaño de familia numerosa, criminalidad parental o maternal, trastorno psiquiátrico parental o maternal, participación en el bienestar infantil, falta de cuidado prenatal, abuso de sustancias durante el embarazo, poco o nulo ajuste temperamental entre padre/madre e hijo/hija, abuso o negligencia, y colocación en hogares de acogida. Las experiencias de protección pueden equilibrar los factores de riesgo causados por recursos financieros limitados.^[14]

Ejemplo 5.1: Punto Clave

El factor más importante que poseen los niños y las niñas que desarrollan resiliencia es tener al menos una relación afectiva estable y comprometida con un padre/madre, cuidador/cuidadora, u otro adulto que los apoye. La resiliencia requiere relaciones de afecto.

La Clase Social

Por Laura Overstreet



5.3 Niños Recolectando Llantas durante el tiempo de la Segunda Guerra Mundial.^[15]

Como lo cita Laura Overstreet en su libro “Lifespan Psychology,”^[16] de alguna forma, la clase social se deriva del estatus socio-económico. Si bien existe una variación individual, los miembros de una clase social tienden a compartir estilos de vida, patrones de consumo, estilos de crianza, factores estresantes, preferencias religiosas y otros aspectos similares de la vida cotidiana. Todos nosotros nacemos en un sistema de clase o estamos ubicados socialmente y podemos desplazarnos hacia arriba o hacia abajo dependiendo de una combinación de límites y oportunidades creados social e individualmente.

A continuación se muestra un modelo del sistema de clases identificado en los Estados Unidos (Gilbert 2003; Gilbert y Kahl, 1998), una descripción de estas clases sociales y una lista parcial del impacto que la clase social puede tener en la vida individual y familiar (Seccombe y Warner, 2004).

Clase alta:

Este grupo representa aproximadamente el 1% de la población en los Estados Unidos. Las personas en esta clase poseen una riqueza sustancial y un ingreso familiar anual después de impuestos de entre \$ 200,000 y \$ 750,000 (DeNavas-Walt y Cleveland, 2002). La clase alta se subdivide en categorías “superior-superior” y “inferior-superior” en función de cómo se adquirió el dinero y la riqueza. La “clase alta-alta” (0.5%) tiene dinero de inversiones o herencias y tiende a ser administradores de la fortuna familiar. Este “dinero proveniente de generaciones” trae una sensación de lujo y sofisticación compartida por aquellos con “dinero nuevo”. Los nuevos ricos (0,5%) han hecho su fortuna como personalidades en los deportes y los medios de comunicación o como empresarios. Algunos miembros de los nuevos ricos podrían caer en hacer alarde de su riqueza; una práctica considerada con desdén por personas que poseen “dinero generacional.”^[17]

Clase media alta:

Alrededor del 14% de la población en los Estados Unidos se considera clase media alta. Los niveles de ingresos son más a menudo entre \$ 100,000 y \$ 200,000 anualmente y tienen títulos profesionales que involucran educación más allá de una licenciatura de cuatro años. Una de las distinciones hechas entre la clase media en general y los miembros de la clase trabajadora es que los miembros de la clase media tienen ocupaciones en las que se les paga por su educación y experiencia. Estos trabajadores de cuello blanco (un término que originalmente se refería a la distinción entre lo que los trabajadores de oficina usaban para trabajar en lugar de los trabajadores de fábrica designados como trabajadores de “cuello azul”) ocupan puestos profesionales como médicos o abogados y los profesionales disfrutaban de una buena cantidad de libertad y control sobre sus ocupaciones. Determinan las regulaciones de su trabajo a través de organizaciones profesionales (como la Asociación Médica Estadounidense). Tener un sentido de autonomía o control es un factor clave para experimentar la satisfacción laboral y la felicidad personal y, en última instancia, la salud y el bienestar (Weitz, 2007).as formas de Vestir.^[18]

Clase media

Otro 30% de la población se considera clase media. En esta clase, las personas trabajan en empleos de cuello blanco menos autónomos y menos remunerados, como la enseñanza y la enfermería, o como gerentes de nivel inferior. Los miembros de la clase media pueden tener títulos de 2 o 4 años, pero a menudo de escuelas financiadas por el estado. Sus ingresos generalmente oscilan entre \$ 25,000 y \$ 75,000 anualmente. Poseen menos propiedades y tienen menos ingresos discrecionales que los miembros de la clase media alta y alta y, sin embargo, pueden compartir los valores y estándares de la clase media alta. Sin embargo, adquirir casas

más grandes, vehículos más nuevos, viajar, pagar la atención médica y los gastos dentales a menudo significa asumir una deuda considerable. Este problema no es exclusivo de los Estados Unidos. Un ejemplo de esta clase se da cuando una pareja va a cenar antes de una película y se da cuenta de que no tienen efectivo. Entonces, pagan con su tarjeta de crédito.

El monto promedio de la deuda de tarjeta de crédito en los hogares estadounidenses es de \$ 8,000 y de los 144 millones de estadounidenses que tienen una tarjeta de crédito “para todo uso”, solo 55 millones pagan su saldo completo cada mes. Llevar una deuda puede ser extremadamente estresante y tener un efecto negativo en la salud y el bienestar social.^[19]

La Clase Trabajadora

El 30% de los estadounidenses se consideran miembros de la clase trabajadora. La clase trabajadora está compuesta por aquellos que trabajan en ocupaciones tales como trabajos minoristas, administrativos o de fábrica. Sus trabajos suelen ser rutinarios y están más supervisados que los de la clase media y requieren una educación menos formal que los trabajos que se ofrecen en la clase media. Los miembros de la clase trabajadora están sujetos a cierres de plantas, salarios más bajos y despidos más frecuentes, y pueden ocurrir que menos miembros de la familia contribuyan a los ingresos familiares. Menos asalariados y menos estabilidad laboral afectan no solo el ingreso familiar, sino también la probabilidad de tener una atención médica adecuada. Estar empleado no asegura una atención médica adecuada; de hecho, el 69% de los 45 millones de estadounidenses que carecen de seguro médico viven en hogares donde hay al menos un empleado a tiempo completo (Comisión Kaiser de Medicaid y los no asegurados, 2004). Los estadounidenses que trabajan por cuenta propia o trabajan en empresas con menos de 200 empleados tienen menos probabilidades de tener beneficios de seguro de salud que aquellos que trabajan en empresas con 200 o más empleados (Weitz, 2007). Y el costo de obtener incluso un seguro de salud mínimo como individuo a menudo es prohibitivo.^[20]

Sin embargo, las diferencias de clase social van más allá de las preocupaciones financieras. En un estudio clásico sobre estilos de crianza y clase social, Melvin Kohn (1977) descubrió que los padres de la clase trabajadora enfatizaban la obediencia, la honestidad y la conformidad en sus hijos, mientras que los padres de clase media valoraban la independencia, la iniciativa y la autosuficiencia. Estas diferencias se atribuyen a las expectativas de los padres como trabajadores; los trabajadores de cuello azul son recompensados por la conformidad, mientras que los trabajadores de cuello blanco son recompensados por iniciativa.^[21]

La Clase Pobre

El 20% de los estadounidenses se clasifican como trabajadores pobres. Estas personas viven cerca del nivel de pobreza y tienen trabajos temporales o estacionales como trabajadores no calificados. Esto incluye a los trabajadores agrícolas migrantes, empleados temporales en industrias de servicios como restaurantes o minoristas, por lo general por un salario mínimo. Los trabajadores pobres experimentan muchos de los mismos problemas que pueden tener un impacto en el desarrollo.^[22]

La Pobreza Extrema

Aproximadamente el 5% de los estadounidenses son parte de la pobreza extrema descrita como trabajadores temporales, trabajadores a tiempo parcial, aquellos que están desempleados o subempleados crónicamente (Gilbert, 2003). Pueden recibir alguna asistencia gubernamental y tienden a ser despreciados por otros miembros de la sociedad. Desde 2008, hemos visto tasas de desempleo nacionales en los Estados Unidos que rondan el 10 por ciento debido a los cambios en la economía y estar desempleado es menos estigmatizado pero aún muy estresante. Muchos de la clase baja son niños o están discapacitados. Se estima que hay alrededor de 3.5 millones de personas sin hogar en los Estados Unidos y 1.5 de ellos son niños (Urban Institute, 2000).

La vida en las calles puede ser extremadamente peligrosa e implica riesgos de adicción, engaño, violencia, agresión sexual y prostitución o “sexo de supervivencia”, que se refiere al intercambio de sexo por refugio (Davis, 1999).^[23]

Consecuencias de la Pobreza

El nivel de pobreza es una cantidad de ingresos establecida por la Administración del Seguro Social que se basa en una fórmula llamada “plan económico de alimentos” que permite un tercio de los ingresos para alimentos. Aquellos que viven en el nivel de pobreza o cerca de él pueden encontrar extremadamente difícil mantener un hogar con esta cantidad de ingresos. Comprar los alimentos menos costosos y más abundantes generalmente significa comprar alimentos con alto contenido de grasa, almidón y azúcar. Vivir en viviendas más pobres con el temor de ser desalojado o tener una tubería pobre y vecinos perjudiciales también puede ser estresante. La pobreza se asocia con una peor salud y una menor esperanza de vida debido a una dieta más pobre, menos atención médica, mayor estrés, trabajar en ocupaciones más peligrosas, tasas de mortalidad infantil más altas, atención prenatal más pobre, mayores deficiencias de hierro, mayor dificultad en la escuela y muchos otros problemas.

Los miembros de la clase media pueden temer perder el estatus, pero los pobres pueden tener una mayor preocupación por perder la vivienda. Y mientras que los de la clase media tienen más probabilidades de usar las compras o viajar para lidiar con los estresores, los pobres tienen más probabilidades de comer o fumar en respuesta al estrés (Seccombe y Warner, 2004).^[24]



5.4 Niños que viven en la pobreza.^[25]

Ejercicio 5.2, Trabajando con las Familias

Daniel es el tercer hijo de Denise. Denise tiene 21 años y ha luchado contra una adicción a la cocaína durante los últimos cuatro años. Ella ha permanecido limpia de drogas durante el año pasado. Sin embargo, ella estuvo consumiendo una variedad de sustancias durante el embarazo de Daniel. Como madre soltera, ella ha estado trabajando arduamente para mantener un trabajo de medio tiempo y cuidar de sus tres hijos. Aunque ella recibe cupones del programa WIC, ella no recibe ningún ingreso de apoyo por parte del padre de sus niños. Su familia pertenece a un nivel socioeconómico bajo y solamente puede pagar por un departamento de una recámara en un edificio muy viejo y pobremente mantenido. Sus dos primeros hijos fueron diagnosticados con algunos retrasos en el desarrollo temprano y están actualmente pasando por dificultades de conducta en el salón. Denise no buscó servicios médicos durante su embarazo con Daniel, en gran parte debido a su batalla por el consumo de cocaína, y ahora, ella está cada vez más preocupada por la falta de progreso en su desarrollo (incluso cuando ella compara a Daniel con sus otros dos hijos). A los 23 meses de edad, Daniel no es capaz de pararse o ponerse de pie sin ayuda, y apenas está comenzando a usar expresiones de una palabra. Denise está frustrada por su falta de recursos, se siente sola en el proceso, y también se siente abrumada por pensamientos de lo que viene en el futuro para ella y su familia.

- ¿Como maestra de Daniel, que pasos usted tomaría para ayudar a este niño y a su familia?
- ¿Qué referencias a recursos comunitarios usted le proporcionaría?
- ¿Cómo apoyaría usted el proceso de desarrollo de Daniel?

La Cultura y la Alimentación

Por Anitha M. Reddy

De acuerdo a Reddy S, Anitha,^[26] Los hábitos alimentarios son uno de los aspectos más complejos del comportamiento humano, ya que están determinados por múltiples motivos y están dirigidos y controlados por múltiples estímulos. Las personas difieren mucho en su respuesta sensorial a los alimentos. Los gustos y disgustos del individuo con respecto a los alimentos se mueven en un marco de raza, tradición, situación económica y condiciones ambientales. Para la mayoría de las personas, la comida es cultural. Una planta o animal puede considerarse comestible en una sociedad y no comestible en otra. Probablemente una de las cosas más importantes para recordar en relación con los factores culturales involucrados en los hábitos alimenticios es que hay muchas combinaciones de alimentos que darán los mismos resultados nutricionales.

La cultura consiste en valores, actitudes, hábitos y costumbres, adquiridos por el aprendizaje que comienza con las primeras experiencias de la infancia, muchas de las cuales no son enseñadas deliberadamente por nadie y que se internalizan tan a fondo que son inconscientes, pero “se profundizan” (Fathauer.GH, 1960). Los hábitos alimenticios se encuentran entre los aspectos más antiguos y más arraigados de muchas culturas y, por lo tanto, no pueden cambiarse fácilmente. Los alimentos y los hábitos alimenticios como parte básica de la cultura generalmente tienen referencias simbólicas. Compartir alimentos simboliza un alto grado de intimidad social y aceptación.^[27]

Es normal que en casi todas las religiones o sistemas de creencias encontremos de forma, más o menos articuladas, un conjunto de normas que contienen recomendaciones, prohibiciones o ritos de carácter alimentario o dietético de obligado cumplimiento para

toda la comunidad y/o específicamente para determinados miembros de la misma. Y esto porque consideran que es una forma más de comunicarse con su Dios y de ser fieles a su fe siguiendo sus preceptos.^[28]

Ejemplos de preferencias dietéticas según algunas creencias culturales y religiosas

Cultura afro-americana

La dieta varía mucho según la región del país y el estilo de vida. En esta sección nos enfocaremos exclusivamente en los Estados Unidos.

En Estados Unidos, El término *comida para el alma* se hizo popular en las décadas de 1960 y 1970 en medio del movimiento Black Power. LeRoi Jones (Amiri Baraka) publicó un artículo titulado “Soul Food” y fue uno de los defensores clave para establecer la comida como parte de la identidad afroamericana. Aquellos que habían participado en la Gran Migración encontraron en la *comida del alma* una memoria del hogar y la familia que habían dejado después de mudarse a ciudades desconocidas del norte. Los restaurantes de *comida para el alma* eran negocios propiedad de negros que servían como lugares de reunión en el vecindario donde las personas socializaban y comían juntas.^[29]

A las personas esclavas se les daba típicamente un poco de harina de maíz y de 3 a 4 libras de cerdo por semana, y de esas raciones provienen alimentos básicos para la *comida del alma*, como pan de maíz, bagre frito, costillas asadas, tripas y huesos del cuello. Se ha observado que los esclavos africanos fueron los principales consumidores de verduras cocidas (col, remolacha, diente de león, col rizada y verdolaga) y papas durante una gran parte de la historia de los Estados Unidos. La *comida del alma* se cocina con frecuencia en los rituales religiosos de la comunidad negra, y en los eventos sociales como: los funerales, las reuniones sociales, el día de Acción de Gracias y en Navidad.^[30]

En general, los afro-americanos tienen alta incidencia de intolerancia a la lactosa y un bajo consumo de productos lácteos. Los platos de carne más populares incluyen carne de cerdo (cortes variados), pescado, caza menor y aves de corral. Freír y hervir son los métodos de preparación más comunes. El producto primario del grano es el maíz. La miel, la melaza y los productos azucarados se prefieren como bocadillos.^[31]



Imagen 5.5 *Comida del alma*, pan de maíz, legumbres, macarrón con queso, pollo frito, camotes, y té.^[32]



Imagen 5.6 Alimentos de la cultura asiática.^[33]

La cultura asiática tiene incidencia de intolerancia a la lactosa; Las fuentes alternativas tradicionales de calcio incluyen tofu, leche de soja, huesos pequeños en pescados y aves de corral.

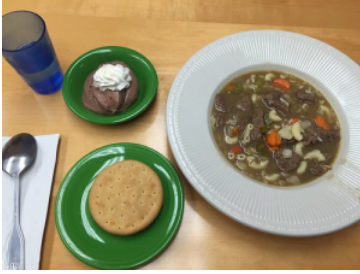
Una variedad de alimentos ricos en proteínas a menudo se conservan mediante la salazón y el secado. Acostumbran las pastas de camarones y legumbres. El trigo y el arroz son productos de granos primarios, y además de frutas y verduras frescas, también se consumen en escabeche, secas o en conserva.^[34]

Cultura latina

Las personas de ascendencia latina tienen alta incidencia de intolerancia a la lactosa; por consecuencia, algunas personas tienen un bajo consumo de productos lácteos.

Las proteínas vegetales son más comunes en países con grandes poblaciones rurales y urbanas pobres. El cerdo, la cabra y las aves de corral son carnes comunes. Gran parte está marinada, picada o molida, y a menudo se mezcla con verduras y cereales. La tortilla es el grano principal. Los alimentos tienden a ser muy condimentados.^[35]

Cultura nativo-americana



5.7 Alimentos de la cultura nativo-americana.^[36]

Las personas de culturas nativo-americanas tienen una alta incidencia de intolerancia a la lactosa; por lo tanto tienen un bajo consumo de productos lácteos. La carne es muy valorada, principalmente a la parrilla, guisada o en conserva a través del secado y el ahumado. El grano primario utilizado es el maíz; El arroz salvaje también se consume popularmente.^[37]

Personas que practican el Budismo

Las personas que promueven el vegetarianismo con cinco exclusiones de alimentos picantes: ajo, puerro, cebolleta, cebollín y cebolla.^[38]

El *budismo* prohíbe el alcohol y otros productos que crean dependencia como el tabaco y el café. Los monjes de la escuela Theravada se abstienen de consumir carne y no consumen ningún alimento sólido después del mediodía. No obstante, no todos los budistas son vegetarianos.^[39]

Personas que practican el Hinduismo

Tienen una dieta principalmente vegetariana, excepto en el norte de India, donde si se consume carne, excepto la carne de res.^[40]

Personas que practican el Islamismo

Las personas que practican el islamismo no consumen alimentos que se consideran como impuros, por ejemplo, las aves de rapina, animales muertos, cerdos. Tampoco consumen animales sacrificados sin pronunciar el nombre de Alá o que hayan sido sacrificados de una forma que prohíba el drenaje completo de sangre de los cuerpos de los animales. No se consumen animales carnívoros con colmillos, aves pequeñas y animales terrestres sin orejas, por ejemplo, las ranas o las serpientes.^[41]

Personas que practican el Judaísmo Ortodoxo

La religión judía es la religión que más normas tiene sobre lo que se puede hacer o no y alrededor de seiscientos hacen referencia a la alimentación. En general, los judíos son respetuosos con el cumplimiento de dichas normas, pues consideran que es un deber sagrado, como pueblo elegido. En caso de tener duda sobre si un alimento es o no casher (en hebreo, kashrut), prefieren abstenerse antes de incumplir con las prescripciones. Además, para los judíos al ser Dios conocedor de las funciones propias de los alimentos, fue él quien dio al pueblo un conjunto de leyes que han regido la alimentación judía, los llamados «Principios Casher.»

A las personas que practican el judaísmo ortodoxo se les prohíbe el consumo de cerdos, mariscos y aves de rapiña. Ellos promueven algunos rituales como partir el pan. La carne y la leche se preparan en platos / utensilios y recipientes separados y no se cocinan, se sirven o se comen juntos.^[42]

Ejercicio 5.3: Dando la Bienvenida a Familias de Diversas Raíces culturales

Escenario:

En el centro de cuidado infantil en donde usted ha comenzado a trabajar, asisten niños y niñas de familias diversas. Usted ha notado que Balwinder (quien acaba de llegar de la India) se sienta a la mesa pero no está consumiendo lo que está disponible en la mesa. El menú de ese día consiste de leche y tostadas con carne molida, frijoles, queso, lechuga y salsa de tomate. La Sra. Carmen anima a Balwinder a servirse su plato diciéndole “Khānā” pero Balwinder solo la mira. Usted le comparte a la directora de su centro que le preocupa que la niña no coma.

- ¿De qué forma puede esta directora del centro hacer que el cuidado que proporciona sea culturalmente relevante?

- ¿Qué estrategias le sugeriría usted?

Resumen

Los niños y las niñas siguen su patrón de crecimiento en base a su capacidad e interacción con el medio ambiente. Los maestros deben tener conocimiento del desarrollo infantil para tener las bases de saber que observar para poder asesorar su crecimiento y desarrollo. Identificar áreas de riesgo potencial es esencial para proveer referencias y evaluaciones para servicios de intervención temprana.

Por otra parte, las familias se ven afectadas por el estatus socio-económico y por la clase social. Ser conscientes de las necesidades de las familias es un factor esencial para proveer un cuidado relevante a la situación y la cultura de cada familia. Para ayudar a las familias en un cuidado infantil de calidad es esencial tener conocimiento de la cultura, de sus raíces y de cómo su estilo de vida y sus fe religiosa moldea lo que las familias ponen en su plato. La nutrición es quizás una de las áreas en las que los educadores de la niñez temprana deben poner énfasis para hacer sentir bienvenidos a los niños, las niñas y sus familias.

Recursos para los Niños, las Niñas y sus Familias

- MyPlate (en español). <https://www.choosemyplate.gov/browse.../content/ninos>.
- Logros del desarrollo: <https://choosemyplate-prod.azureedge...Milestones.pdf>
- vegetales y frutas para niños: <https://choosemyplate-prod.azureedge...dFruits-sp.pdf>
- Laberinto MiPlato: <https://choosemyplate-prod.azureedge...yPlateMaze.pdf>
- Libro: Que Monton de Tamales (Too Many Tamales), by Gary Soto, Ed Martinez (Illustrator)
- Tortillitas Para Mamá: And Other Nursery Rhymes, Spanish and English por Margot C. Griego (Selected by), Barbara Cooney (Illustrator), Betsy L. Bucks (Translator), Sharon S. Gilbert (Translator), Laurel H. Kimball (Translator)
- Everybody Cooks Rice, by Norah Dooley, Peter J. Thornton (Illustrator)
- Under My Hijab, por by Hena Khan
- What Can You Do with a Rebozo?...by Carmen Tafolla
- Los Fabulosos Sombreros de Margot por Dominique Curtiss, Muriel Gestin (Illustrator), Guadalupe Rodríguez (Translator)
- ¡Sombreros! ¡Sombreros! ¡Sombreros! por Judy Nayer, Martin Lemelman, Carlos Reynoso
- Mama, Do You Love Me? por Barbara M. Joose

Recursos para los Maestros y las Maestras

- Center for Advanced Studies in Child Welfare: <http://cascw.umn.edu>
- Institute of Child Development: <http://www.cehd.umn.edu/icd/>
- Center for Early Education and Development: <http://www.cehd.umn.edu/ceed/>
- Zero to Three. (2012) *National baby facts*. Washington, DC: National Center for Infants, Toddlers, and Families: <https://www.zerotothree.org/resource...nal-baby-facts>
- Webinars de inclusión: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/nin...s-de-inclusion>
- Aprenda los Signos. Reaccione Pronto. La Aplicación Sigamos el Desarrollo. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/a...tones-app.html>
- Marco Interactivo de Head Start sobre los resultados del aprendizaje temprano de los niños: Desde el nacimiento hasta los 5 años: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/mar...-el-nacimiento>.
- <https://www.nutrition.gov/topics/sho...lture-and-food>.
- En Donde Duermen los Ninos (Where Children Sleep) – Imágenes a través de un lente cultural. <https://www.lensculture.com/articles...children-sleep>
- What A Week Of Groceries Looks Like Around The World (<https://fstoppers.com/food/what-week...und-world-3251>)
- Video: How children go to school around the world. https://www.youtube.com/watch?v=IhMk0_1BT3c

Referencias

1. U.S. Navy. (2017). *Niña bailando con un Oficial*. [imagen]. Picryl. Descargada el 7/28/2020. [Licencia del Dominio Público](#).
2. ECLKC Head Start. (n.d.). *Niños con discapacidades*. [archivo electrónico]. Descargado el 7/29/2020. [Licencia © ECLKC](#)
3. ECLKC Head Start. *Servicios para niños que no califican para IDEA*. Descargado el 7/29/2020. [Licencia ©ECLKC](#).

4. U.S. Department of Education. (8/20/2010). [Sobre la Ley IDEA](#). Center for Parent Information & Resources. Descargada el 7/28/2020 de [Licencia del Dominio Público](#).
5. Center for Parent Information & Resources. U.S. Department of Education. (8/20/2010) [Sobre la Ley IDEA](#). [archivo electrónico] Descargado el 7/28/2020. [Licencia del Dominio Público](#).
6. Center for Parent Information & Resources. U.S. Department of Education. (8/20/2010). [Sobre la Ley IDEA](#). [archivo electrónico] Descargado el 7/28/2020. [Licencia del Dominio Público](#).
7. ECLKC Head Start. (n.d.). [Recursos que apoyan la individualización](#). [archivo electronico]. Descargado el 7/29/20. © ECLKC
8. ECLKC Head Start. (n.d.). [Recursos que apoyan la individualización](#). [archivo electronico]. Descargado el 7/29/20. © ECLKC
9. Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (n.d.). [Biblioteca de fotos y videos de indicadores del desarrollo](#). [archivo electrónico]. Descargado el 7/29/2020. Licencia: @ Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. Informacion abierta.
10. Eliason, S. (n.d.). [Infant and Toddler Education and Care](#). [version electrónica] Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY NC SA](#).
11. Eliason, S. (n.d.). [Infant and Toddler Education and Care](#). [version electrónica] Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY NC SA](#).
12. Eliason, S. (n.d.). [Infant and Toddler Education and Care](#). [version electrónica] Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY NC SA](#).
13. Eliason, S. (n.d.). [Infant and Toddler Education and Care](#). [version electrónica] Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY NC SA](#).
14. Eliason, S. (n.d.). [Infant and Toddler Education and Care](#). [version electrónica] Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY NC SA](#).
15. Open Course Library. (n.d.). [Imagen de Ninos recolectando llantas durante la Segunda Guerra Mundial](#). [imagen]. Descargada el 7/30/2020. Licencia: [CC BY 4.0](#).
16. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
17. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
18. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
19. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
20. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
21. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
22. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
23. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
24. Overstreet, L. (2019). [Human Development Life Span](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 7/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
25. Open Course Library. (n.d.). [Niños viviendo en pobreza](#) [imagen]. Descargada el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
26. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).

27. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
28. Liñán García, Ángeles. (2017). [ASPECTOS CONTROVERTIDOS DE LA LIBERTAD RELIGIOSA EN ESPAÑA Y EUROPA: ALIMENTACIÓN HALAL Y CASHER](#). *Estudios constitucionales*, 15(2), 331-364. Descargado el 1/10/2021. [Licencia CC BY NC 4.0](#).
29. Wikipedia contributors. (2021, January 10). [Soul food](#). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. descargada el 1/11/ 2021. [Licencia CC BY SA 3.0](#).
30. Wikipedia contributors. (2021, January 10). [Soul food](#). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. descargada el 1/11/ 2021. [Licencia CC BY SA 3.0](#).
31. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
32. File: [Soul Food Dinner.jpg](#). (10/3/2020). *Wikimedia Commons, the free media repository*. Descargado el 1/9/2021. [Licencia CC BY SA 2.0](#).
33. Bresson, Z. (n.d.). [Alimentos de la cultura asiática](#). [imagen]. Pressbooks. Descargada el 7/30/2020. Licencia: gratis para reuso.
34. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
35. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
36. Doxtator, E. (2/21/2017). [USDA Foods Help Nourish a Culture](#). [imagen]. USDA. Descargada el 1/11/2021. Licencia: ©USDA.
37. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
38. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
39. Liñán García, Ángeles. (2017). [ASPECTOS CONTROVERTIDOS DE LA LIBERTAD RELIGIOSA EN ESPAÑA Y EUROPA: ALIMENTACIÓN HALAL Y CASHER](#). *Estudios constitucionales*, 15(2), 331-364. Descargado el 1/10/2021. [Licencia CC BY NC 4.0](#).
40. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
41. Reddy S, Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020. [Licencia: CC BY 4.0](#).
42. Reddy S., & Anitha M. (2015). [Culture and its Influence on Nutrition and Oral Health](#). Biomed Pharmacol J 2015;8 (October SplEdition). Descargado el 7/30/2020.. [Licencia CC BY 4.0](#).

This page titled [1.5: Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.6: Dimensiones de Equidad en la Educación Temprana

Por Hani Morgan

Objetivo

A través de este capítulo usted tendrá la oportunidad de explorar las influencias de estereotipos y prejuicios en cuanto al personal masculino en ambientes de educación temprana, así como la influencia de la cultura de los maestros y las experiencias de vida en los enfoques de enseñanza y las interacciones con los niños y sus familias.

Para lograr este objetivo, abarcaremos los siguientes temas:

- La Brecha Educativa de Niños en el Campo de la Educación Temprana.
- Los Beneficios de la Educación Preescolar.
- El Estado Actual de la Educación Preescolar.
- Salarios y Condiciones Laborales.
- Asuntos de Equidad en la Educación Preescolar: La Falta de Maestros de la Primera Infancia, Hay Lugar para los Hombres?

Introducción

Como se ha mencionado en el capítulo 2, el término equidad se refiere al principio de *justicia*, pero puede también utilizarse indistintamente con el principio de *igualdad*. Pero no necesariamente significan lo mismo. En este capítulo analizaremos la equidad como una forma de asegurarnos de que cada niño y niña tengan el apoyo necesario para lograr el éxito educativo y las barreras que enfrenta el campo de la educación temprana en dar acceso a servicios a todos los niños.

De la misma manera, es importante reconocer que el campo de la educación temprana está representado por maestras, y la ausencia desproporcionada de maestros en el terreno preescolar afecta a las experiencias de los niños que asisten a centros de educación temprana para la niñez.

La Brecha Educativa de Niños en el Campo de la Educación Temprana^[1]

Según (H. Morgan), hay muchos niños y niñas que actualmente no participan en educación preescolar en los Estados Unidos. En comparación con otras naciones industrializadas, un bajo porcentaje de niños estadounidenses se matricula en pre-kínder. El porcentaje de niños de tres y cuatro años matriculados en preescolar en los Estados Unidos no solo está por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económico (OCDE), sino también por debajo del porcentaje de niños matriculados a este nivel de edad en más de 20 países.^[2] Además, los niños y niñas que más necesitan educación temprana tienen menos probabilidades de recibirla. Según el Departamento de Educación de los Estados Unidos,^[3] solo alrededor del 40% de los niños de familias de bajos ingresos se matriculan en preescolar en comparación con aproximadamente el 60% de sus compañeros de clase alta. Aunque un número cada vez mayor de ciudades y estados han invertido en educación temprana, al ritmo actual de progreso, tomaría décadas proporcionar a solo la mitad de los niños de cuatro años programas preescolares financiados por el estado.

Esta sección documenta la necesidad de mejorar la calidad y el acceso a la educación temprana en los Estados Unidos y la necesidad de comprender cómo la educación temprana de alta calidad beneficia a los niños y la sociedad.

Los Beneficios de la Educación Preescolar

La investigación, especialmente de la neurociencia, sugiere que la educación temprana de alta calidad puede marcar una diferencia crítica hacia el futuro de un niño. También muestra que los beneficios de la educación temprana dependen de la calidad de los programas preescolares.^[4] El desarrollo del cerebro durante los primeros años se caracteriza por un crecimiento dramático. Por ejemplo, antes de los seis años, el cerebro de un niño generalmente se cuadruplica en peso y alcanza aproximadamente el 90% de su volumen adulto.^[5]

Mejoramiento en los Resultados de la Calidad de Vida a Largo Plazo

Muchos estudios han demostrado que la educación preescolar de alta calidad conduce a resultados positivos que ocurren más adelante en la vida. El profesor James Heckman, ganador del Premio Nobel de Economía, discutió que la educación temprana de alta calidad mejora las tasas de graduación de la escuela secundaria y conduce a resultados positivos en el empleo, el crimen y la

salud. También mencionó que el retorno de la inversión para la educación preescolar es mayor de lo que se pensaba anteriormente.^[6]

El profesor Heckman comentó que invertir en la educación de la primera infancia desde el nacimiento hasta los cinco años es un método rentable, que alivia los efectos negativos de la pobreza en el desarrollo infantil y las oportunidades para adultos. Se refirió a dos experimentos a los que aluden algunos defensores del preescolar universal en los Estados Unidos al instar a mejorar la educación preescolar: el Proyecto Abecedarian de Carolina y el Enfoque de Carolina para la Educación Sensible, realizados en la década de 1970 en Carolina del Norte. Se compararon los resultados de los niños y las niñas desde el nacimiento hasta los cinco años colocados en un grupo de tratamiento con los de los niños y niñas que no recibieron educación preescolar o que recibieron atención en centros de baja calidad. Los niños y las niñas que recibieron tratamiento tuvieron acceso a atención médica y oportunidades de aprendizaje temprano. Los estudios mostraron que las mujeres que recibieron el tratamiento experimentaron mejores tasas de graduación de la escuela secundaria, años de educación y empleo para adultos. Los resultados para los hombres indicaron que aquellos en el grupo de tratamiento experimentaron un menor consumo de drogas y efectos positivos en la educación y luego en el ingreso laboral.^[7]

El Estado Actual de la Educación Preescolar

Además de las preocupaciones discutidas previamente sobre la educación preescolar en los Estados Unidos, hay otros problemas que deben abordarse. Por ejemplo, los niños de familias de bajos ingresos no solo tienen menos probabilidades de matricularse en preescolar, sino que también tienen más probabilidades de asistir a programas de educación temprana de baja calidad.^[8] Una razón de esta situación es que el programa federal de Head Start en los Estados Unidos, es el más antiguo y más grande financiado con fondos públicos para niños, niñas y familias de bajos ingresos, y sufre de fondos inadecuados, lo que hace que sea imposible proporcionar servicios de alta calidad para todos los niños elegibles. Otra situación con Head Start es que varía mucho de un estado a otro en cuanto a calidad y acceso. Por ejemplo, un informe reciente indicó que solo el 36% de los maestros de Head Start en Nuevo México tenían una licenciatura, pero más del 90% tenían una licenciatura o más en el Distrito de Columbia. Este informe también menciona que existían enormes diferencias en el acceso entre los estados. Por ejemplo, a los tres años de edad, solo el 6% de los niños en Idaho estaban inscritos en Head Start en comparación a casi el 100% de los niños en Dakota del Norte.^[9]

Cómo Mejorar la Educación Preescolar



Imagen 6.1 La Educación Preescolar se puede mejorar.^[10]

Una forma de mejorar la educación temprana en los Estados Unidos es exigir que los programas utilicen estándares mínimos universales para el aprendizaje, como los recomendados por el Instituto Nacional de Investigación de Educación Temprana (NIEER por sus siglas en inglés). NIEER evalúa los programas preescolares utilizando 10 estándares mínimos revisados recientemente:^[11]

1. Estándares de aprendizaje temprano en múltiples dominios
2. Un plan de estudios bien implementado que apoye el aprendizaje y el desarrollo.
3. Una licenciatura para maestros y maestras principales
4. Preparación especializada para maestros y maestras líderes en aprendizaje, desarrollo y pedagogía a nivel preescolar.
5. Una credencial de Maestro/a Asociado/a en Desarrollo Infantil (CDA) o una preparación equivalente para maestros y maestras asistentes
6. Participación del docente en un número considerable de horas de desarrollo profesional.
7. Un tamaño de clase máximo de 20 niños.
8. Una proporción de personal de 1:10 o menos por niño.
9. Exámenes y servicios de apoyo para audición, visión, servicios dentales y otras áreas de salud.
10. Un monitoreo continuo para garantizar el mejoramiento en la práctica.

Desafortunadamente, en el 2015, NIEER descubrió que sólo siete estados cumplían con todos los estándares. Una de las principales debilidades con la educación preescolar es la escasez de maestros y maestras con credenciales apropiadas. Aunque uno de los estándares mínimos de NIEER requiere una licenciatura para maestros preescolares principales, solo alrededor del 60% de los programas lo requieren. Otra área que necesita mejoras involucra la credencial CDA. Solo alrededor del 40% de los programas requieren maestros y maestras asistentes obtener esta credencial. Es importante considerar o mencionar que obtener una credencial de maestro o CDA es importante porque garantiza que los profesionales que trabajan en entornos preescolares tengan la capacitación y conocimiento adecuado y actualizado. Organizaciones nacionales como NIEER y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) recomiendan solicitar el CDA a los profesionales que buscan trabajar con niños en edad preescolar.^[12] Al obtener un CDA, los profesionales de la primera infancia deben demostrar que pueden desempeñarse de acuerdo con los estándares del Consejo para el Reconocimiento Profesional,^[13] la organización que administra el CDA. Estos estándares incluyen seis objetivos:

1. Crear un ambiente de aprendizaje seguro y saludable.
2. Promover la competencia intelectual y física.
3. Proporcionar orientación positiva y apoyar el desarrollo emocional y social.
4. Formar relaciones productivas y positivas con las familias.
5. Asegurarse de que los participantes experimenten un programa útil que responda a sus necesidades
6. Mantener el compromiso con la profesionalidad.

Salarios y Condiciones Laborales

Otras estrategias para mejorar la educación preescolar incluyen aumentar los salarios de los profesionales de cuidado infantil y mejorar las condiciones de trabajo de los preescolares y brindar mas apoyo a los maestros. En comparación con los maestros de primaria y secundaria con calificaciones similares, la mayoría de los maestros de preescolar reciben salarios inferiores y muy desproporcionados. La American Public Health Association^[14] informó que a \$ 23,320, el salario promedio de los maestros de preescolar es aproximadamente la mitad del salario promedio de los maestros de kínder, lo que lleva a altas tasas de desertión. Con respecto a las condiciones de trabajo, los centros preescolares de baja calidad tienen menos recursos y una alta proporción de alumnos por maestro. Estas escuelas no brindan suficiente apoyo a los maestros. Tales condiciones conducen a altos niveles de estrés y problemas de disciplina estudiantil, incluidas suspensiones y expulsiones.^[15]

Como resultado de los avances en investigación y neurociencia, hay nueva evidencia que indica que los primeros años son un momento crítico para el aprendizaje y el desarrollo, proporcionando la base para el progreso futuro.^[16] Desafortunadamente, Estados Unidos está por debajo de los países industrializados en proporcionar los programas de educación temprana que pueden desarrollar esta base. En el 2013, el Centro para el Progreso Americano^[17] informó que, en comparación con otros países de la OCDE, Estados Unidos estaba muy rezagado en varios elementos relacionados con la educación temprana:

- Lugar #26 en matriculación para niños de cuatro años
- Lugar #24 en matriculación para niños de tres años
- Lugar #22 en la edad en que los niños comienzan un programa de educación temprana
- Lugar #15 en relación a la proporción maestro-niño
- Lugar #21 en inversión total en educación temprana en relación con la riqueza del país

Teniendo en cuenta lo que se sabe sobre los beneficios de la educación preescolar de alta calidad, los políticos responsables deben consultar estas estadísticas para justificar la promulgación de nuevas leyes que promuevan un mejor acceso a la educación temprana. James Heckman, un distinguido profesor de la Universidad de Chicago e investigador líder sobre los resultados de la educación temprana, discutió que beneficia enormemente a los niños y a las niñas desfavorecidos, mejorando los rasgos cognitivos y de comportamiento, incluida la sociabilidad y la motivación. Varios estudios han demostrado que cuando los niños y las niñas reciben educación temprana de alta calidad, se benefician más adelante en la vida al experimentar mayores niveles de ingresos y más éxito en la universidad.

Ejercicio 6.1: Trabajando para Reducir la Brecha y Abogar por una Perspectiva mas Equitativa en el Cuidado Infantil

Después de haber leído la sección anterior, si usted tuviera la oportunidad de abogar por servicios de cuidado infantil más equitativos para los niños y las niñas:

- ¿A qué persona con poder de generar cambios usted se acercaría?
- ¿Qué es lo que usted le pediría a esa persona?

- Si la equidad es darle a cada niño o niña lo que necesita para ser exitoso/a, en lugar de darles a todos los niños por igual, qué iniciativas podrían ayudar a promover la equidad en la educación temprana.

Asuntos de Equidad en la Educación Preescolar: La Falta de Maestros en la Educación de la Primera Infancia: ¿hay lugar para los hombres?

Margarita Torre

En comparación con el creciente número de mujeres que ingresan en ocupaciones dominadas por hombres, el número de hombres en ocupaciones dominadas por mujeres sigue siendo muy bajo. La presencia masculina en ocupaciones típicamente femeninas se ha mantenido en los niveles observados en 1980, aumentando sólo ligeramente de 8% a 9.5% en las dos décadas siguientes.^[18]

Se ha escrito demasiado acerca de la renuencia de los hombres a ingresar en las llamadas profesiones femeninas (es decir, trabajos en enfermería, enseñanza, secretariado, camarera o cuidado de niños). Los investigadores señalan que, por lo general, las ocupaciones masculinas ofrecen salarios más altos, más beneficios adicionales y más oportunidades de promoción que los empleos en campos dominados por mujeres. Además, existe evidencia sustancial de que los hombres que trabajan en empleos femeninos sufren estereotipos negativos, lo que agrega un costo social a su elección de carrera. Por lo tanto, si bien ingresar a campos dominados por hombres es crucial para el avance económico y social de las mujeres, los hombres tienen pocos incentivos para elegir trabajos dominados por mujeres.^[19]

Estudio de Caso 6.1: En la Educación de la Primera Infancia, No hay Lugar para los Hombres?

Situación experimentada por Lata Murti, 09/22/2012.

Incluso después de años de estudiar género como socióloga, no estaba preparada para ver a un hombre en la habitación del bebé el primer día de mis hijas en un nuevo centro de cuidado infantil en agosto del 2011. Asumí que el hombre era un padre de familia.

Cuando mi hijo de tres años me presentó felizmente al “Maestro Adam” al día siguiente, me di cuenta de que era el primer trabajador de cuidado infantil masculino que había conocido (por lo tanto, mi seudónimo basado en la Biblia para él: “Adam”). Salí del centro muy contenta de que mi familia hubiera elegido un centro de cuidado infantil aparentemente progresivo en la pequeña ciudad de California a la que nos acabábamos de mudar.

Pronto descubrí que no todas las familias o el personal femenino estaban tan contentos. Este personal y las familias creían que los hombres no deben cuidar a los niños y niñas pequeños, especialmente a los bebés, en un centro de cuidado infantil, y que cualquier hombre que quiera hacerlo es un pedófilo. Gracias a sus creencias, Adam, el único hombre que ha sido contratado en los 25 años de historia del centro de cuidado infantil de mis hijas, ya no trabaja allí. De hecho, ya no podrá volver a trabajar con niños y niñas.

La desconfianza en los trabajadores de cuidado infantil masculinos es un fenómeno generalizado. Ronald V. McGuckin –aka “The Child Care Lawyer”, dijo que, en sus 30 años de experiencia profesional, los cuidadores masculinos han estado más sujetos al miedo y al escrutinio de las familias con niños y niñas pequeños que las cuidadoras, especialmente en relación con el cambio de pañales y el entrenamiento para ir al baño.

Volviendo a mi propia situación, fue la convicción de un miembro del personal femenino de que los hombres no deberían cambiar los pañales lo que la obligó a ella y a otros a vigilar atentamente a Adam en el centro. Su paranoia sexista llevó a una de ellas a sospechar que Adam tenía una erección después de rebotar a un bebé en su regazo. Esta sospecha, una vez informada, no solo puso fin a la carrera de Adam en educación infantil, sino también a la carrera del director del centro que lo había contratado.

Ni las investigaciones privadas ni las estatales concluyeron que Adam era culpable de abuso sexual. También se ignoró la opinión de que muchos empleados y familias (incluida la mía) encontraron un investigador estatal para hacer preguntas importantes y torcer nuestras palabras.

Después de leer el informe de la investigación estatal, muchas familias habían tomado una decisión: Adam era una amenaza para los niños y las niñas en todas partes porque era un hombre.

Aunque el director negó haber escuchado quejas anteriores sobre la conducta de Adam, en una reunión que sostuvo con sus familias, su negativa cayó en oídos sordos. La mayoría de los padres y madres ponen toda su fé en el contenido del informe estatal aunque sea incorrecto.

La División de Licencias de Cuidado Comunitario de California ahora tiene la intención de evitar que Adam vuelva a trabajar en un centro de cuidado infantil

En menos de cinco meses, Adam pasó de ser uno de los maestros más queridos entre los niños y las niñas del centro de cuidado infantil de mis hijas a ser un paria completo en el campo de la educación de la primera infancia. Tal es el poder del miedo de nuestra sociedad a los trabajadores de cuidado infantil masculinos. No es de extrañar que los hombres constituyan sólo el 5.2% de los trabajadores de cuidado infantil y solo el 3% de los maestros de preescolar en los Estados Unidos

Mientras que los hombres en otras profesiones dominadas por mujeres experimentan lo que la socióloga Christine Williams llama una “escalera mecánica de vidrio”: ascensos rápidos a los puestos administrativos más importantes en sus campos, basados principalmente en su sexo, el caso de Adam me lleva a creer que no existe tal escalera mecánica de vidrio para hombres en educación infantil. ¿Cómo puede un hombre ascender a una función administrativa en un campo que requiere cuidado de niños y niñas si no se le confía el cuidado básico de los niños? Incluso los directores a menudo deben cambiar los pañales, ayudar a los niños y a las niñas a usar el baño y acostarlos para que duerman la siesta.

Y tal vez eso es lo que distingue la educación de la primera infancia de otras profesiones dominadas por mujeres. Todo el campo, desde el cuidador hasta el director, es un cuidado práctico y orientado al servicio para los niños y las niñas. Sin embargo, declarar que los hombres no son aptos para brindar dicha atención no solo se trata del sexismo contra los hombres, también se trata del sexismo contra las mujeres. Cuanto mayor es el miedo a los hombres en profesiones de cuidado, más mujeres quedan para asumir la responsabilidad del trabajo de cuidado. Si las mujeres experimentaran la igualdad en todas las profesiones, tal vez no considerarían el cuidado infantil como su dominio exclusivo y no se sentirían amenazadas por la participación de los hombres. Después de todo, sin techos de vidrio para mujeres, no habría escaleras mecánicas de vidrio para hombres.

Pero sin más hombres en centros de cuidado infantil, ¿cómo se romperán los estereotipos sobre ellos? ¿Cómo podemos enseñar a los niños y a las niñas estadounidenses a no considerar la educación de la primera infancia como un dominio exclusivo de las mujeres, cuando solo ven a las mujeres que las cuidan? ¿Qué mensaje estamos enviando a los jóvenes de hoy cuando glorificamos a los padres involucrados y a los padres que se quedan en casa pero estigmatizamos a los trabajadores de cuidado infantil masculinos? Otras naciones están abordando estas preguntas de frente, celebrando conferencias sobre hombres en la educación de la primera infancia y alentando a más hombres a ingresar al campo. Ya es hora de que Estados Unidos haga lo mismo, de modo que ver a hombres como Adam con los hijos de nuestra nación debe ser motivo de celebración y no de miedo.

Para los niños, ver una mezcla equitativa de hombres y mujeres trabajando juntos en el mismo campo, planta la semilla de la igualdad y la cooperación. Les muestra que ambos sexos son iguales y pueden trabajar juntos de manera positiva.^[21]



Imagen 6.2: El hecho de que existen pocas imágenes de maestros hombres trabajando en centros de cuidado infantil indican el desbalance que existe en la profesión.
[22]

De acuerdo a la posición de Liderazgo de Men in Early Care and Education: “vivimos en tiempos de cambio significativo en las expectativas de roles de género, y la herramienta más efectiva para alentar la igualdad de género global es cambiar las expectativas sociales, comenzando en las edades más tempranas.”^[23] Estos tiempos de cambio están aquí y seguirán sucediendo. Debemos reconocer que los niños en el cuidado infantil necesitan también aprender y tener roles masculinos desde la etapa de la educación temprana. Si bien es cierto que este campo educativo tiene una influencia femenina muy grande, también es importante mencionar que tanto niñas como niños deben aprender lo que ellos ven a su alrededor tanto de maestras y maestros.

“La perspectiva del Grupo de Trabajo de Hombres en Cuidado y Educación Temprana (Males in Early Care and Education), es la de que un solo género como maestro y una fuerza laboral en los primeros años ayudan a contrarrestar los principios de autodeterminación y de igualdad de oportunidades y justicia social.”^[24] En muchos países, entre ellos los Estados Unidos, se limitan oportunidades educativas o de empleo para un género o para otro. Mientras que el género no es en sí el problema, sino que

la raíz se encuentra en las pólizas que bloquean el acceso igualitario (social, político o económico) a la educación o al empleo. En el caso de la fuerza laboral de los primeros años, es un derecho de los niños y las niñas que tanto hombres como mujeres sean sus maestros.

“Un mensaje muy claro de igualdad de género y el equilibrio de la fuerza laboral es lo que todos los niños y las niñas que son pequeños pueden y deben esperar.”[25] Para avanzar en este aspecto, debe haber una fuerte abogacía no sólo por el campo de la educación temprana en general, sino también por honrar los Derechos del Niño y por igualar las oportunidades de empleo y los salarios de maestros y maestras en base a sus calificaciones profesionales y su experiencia.

Ejercicio 6.2: Dialogando Acerca de los Maestros en la Educación Temprana

- ¿Conoce usted a maestros que trabajan en centros preescolares?
- ¿Piensa usted que se ha mejorado en la última década en contratar más maestros para trabajar con niños preescolares?
- ¿Cómo podríamos mejorar la presencia masculina en este campo?

Libros Para Los Niños, Las Niñas y Las Familias

- ¿Cómo van a la escuela los dinosaurios? (How Do Dinosaurs Go to School?) by Jane Yolen, Mark Teague (Illustrator).
- Aprendo de mi maestro (I Learn from My Teacher). By Robert M. Hamilton: website: <https://www.barnesandnoble.com/s/%22...=mode+matchall>.
- Teachers / Maestros, by JoAnn Early Macken, Susan Nations (Consultant)
- Maestros (Teachers) (Spanish Version) by Julie Murray.
- Preschool Playhouse Teacher Series. by Dr. Melvin E. Banks, Brooke Boersma

Libros Para Los Maestros y Las Maestras

- Recurso Electrónico: World Forum Foundation. Website: <https://worldforumfoundation.org/201...hip-statement/>
- Recurso Electrónico: Men in Early Care and Education Leadership Statement. Website: <https://worldforumfoundation.org/201...hip-statement/>
- Recurso Electrónico: Head Start ECLKC: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/>
- Recurso Electrónico: La Historia de Head Start: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/about-...-start-history>

Referencias

1. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
2. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
3. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
4. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
5. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
6. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
7. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
8. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
9. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
10. File:US Navy 070426-N-7653W-062 (10/23/2009). [Capt. Scott Pollpeter, commanding officer of Naval Support Activity Norfolk, read Hands Are Not for Hitting by Martine Agassi to preschool children at Norfolk's Child Development Center \(CDC\).jpg](#). [9imagen]. *Wikimedia Commons, the free media repository*. descargada el 1/9/2021. [Licencia Public Domain](#).

11. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
12. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
13. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
14. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
15. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
16. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
17. Morgan, H. (2019). [Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows](#). *Education Sciences*, 9(1), 19. MDPI AG. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
18. Torre, M. (2018, October 22). [Men's entry and exit from female-dominated occupations](#). Work in Progress. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY-NC-SA 4.0](#)
19. Torre, M. (2018, October 22). [Men's entry and exit from female-dominated occupations](#). Work in Progress. Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY-NC-SA 4.0](#)
20. Murti, L. (2012, September 22). [Early Childhood Education: No Place for Men? Work in Progress](#). [artículo electrónico] Descargado el 11/30/2020. [Licencia CC BY-NC-SA 3.0](#)
21. Yousefi, S. (2016, October 16). [Lack of Men in Early Childhood Education](#). Novak Djokovic Foundation. License Novak Djokovic Foundation © 2021.
22. US National Archives. (04/15/2004). US Air Force (USAF) [AIRMAN First Class \(A1C\) David Elkins, Loadmaster, 4th Airlift Squadron \(AS\), McChord Air Force Base \(AFB\), Washington \(WA\), answers a question from Tariq Harris about how planes take off. Tariq is part of a preschool class touring a USAF C-17A Globemaster III cargo aircraft](#). [Imagen]. Picryl. Descargada el 1/9/2021. [Licencia: Dominio Público](#).
23. World Forum Foundation. (12/15/2016). [Men in Early Care and Education. Leadership Statement](#). [archivo electrónico] Descargado el 8/1/2020. ©2019 World Forum Foundation..
24. World Forum Foundation. (12/15/2016). Men in Early Care and Education Leadership Statement. <https://worldforumfoundation.org/201...hip-statement/>. [archivo electrónico] Descargado el 8/1/2020. ©2019 World Forum Foundation.
25. World Forum Foundation. (12/15/2016). Men in Early Care and Education Leadership Statement. [https://worldforumfoundation.org/201...ement/\[archivo electrónico\]](https://worldforumfoundation.org/201...ement/[archivo) Descargado el 8/1/2020. ©2019 World Forum Foundation.

This page titled [1.6: Dimensiones de Equidad en la Educación Temprana](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.7: Dimensiones de Identidad en la Educación Temprana

Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya

Objetivo

Una vez completado este capítulo usted podrá identificar las influencias en el crecimiento y el desarrollo socio-emocional de su propia identidad y crear un ambiente en el que todos los niños son tratados con justicia y con respeto.

Abordaremos también temas que corresponden a asuntos colaterales que influyen en la formación de identidad de los niños y niñas, como:

- Identidad Social.
- Identidad de Género (aunque en el siguiente capítulo discutimos en detalle los asuntos de género).
- Identidad de Origen (influenciado por la raza, la etnicidad y la ascendencia familiar).
- Cultural Colectivistas e Individualistas

Introducción



Imagen 7.1 proveniente del Marco Curricular de California (CDE), ¿Qué función desempeña la educación de la primera infancia en el desarrollo de la identidad de los niños?^[1]

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

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.^[2]

Desarrollo de Identidad Social

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 y las niñas 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 las niñas, y construir las bases para relaciones futuras con los demás.^[3]

La primera infancia es un periodo significativo para el desarrollo de los niños y las niñas, 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 influenciado por la naturaleza del ambiente educativo al que el niño o la niña 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 habilidades (*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 y las niñas 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 y/o compañeras (Schaffer, 2006). Algunos factores que juegan un papel en el concepto emergente que tiene un niño o niña de sí mismo son la edad, el género, el contexto religioso, el origen étnico, sus intereses, sus modelos a seguir, sus talentos y sus pasatiempos.^[4]



Figura 7.2 Los niños desarrollan su identidad social durante el juego. Imagen cortesía las Guías de Programas Preescolares (CDE).^[5]

Las Relaciones con los Compañeros

A medida que los niños y las niñas 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 y niñas sobre sí mismos y sobre los demás.^[6]

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.^[7]



7.3 Niños sonriendo en la escuela. Las relaciones de calidad con los compañeros influyen en la identidad.^[8]

La amistad es valiosa para los niños y las niñas, 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 y niñas que tienen 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 y amigas es un recurso importante para desarrollar la identidad.^[9]

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 es’ el niño o la niña en términos de identidad, en relación a cómo perciben su propia identidad, cómo les ven los demás, y cómo ellos perciben a los demás. Las culturas de los compañeros influyen y restringen la forma en que los niños y las niñas construyen significados y valores, actúan y se comunican entre ellos; controlan aspectos de identidad en relación con sí mismos y con sus compañeros y compañeras (Adler, P. Kless, S. y Adler, P., 1992).^[10]

El Juego

El juego es crucial en la Educación Temprana de la Niñez (ECE por sus siglas en inglés), y las familias, los cuidadores/las cuidadoras y los maestros/las maestras de preescolar desempeñan una función vital en los primeros años de la educación de un niño o niña. (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 o la niña durante

una etapa crucial para el desarrollo de la identidad. Los niños y niñas 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 ya desarrollar habilidades morales y sociales.^[11]

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.^[12]

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. Esta evidencia 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 y niñas 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 y las niñas pasan tiempo en sus años preescolares están bajo un intenso escrutinio.^[13]

Ejemplo 7.1 Identidad Social

Ana tiene 26 meses. Cuando su papá la lleva al parque a jugar y se relaciona con otros niños, Alondra de 4 años, le pregunta a Ana: ¿Cómo te llamas? Ella le contesta: “Ana.” Alondra entonces le pregunta: “¿Quieres jugar?” y Ana contesta: “Si.” En este caso, Ana está demostrando identidad social.

Identidad de Género

En esta sección se da una pequeña introducción al género como parte de la identidad de las niñas y los niños, pero en el siguiente capítulo se discutirá mucho más acerca de los asuntos de género.

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 siente que es como persona. *La orientación sexual* se refiere al género de las personas que le 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 predicen cuál será su identidad de género u orientación sexual más adelante en la vida (Asociación Psicológica Americana, 2015).^[14]

La edad a la que se establece la identidad de género varía. La identidad de género para algunos niños y niñas 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 otras personas puede abarcar hasta la adolescencia y en otros casos hasta más tiempo.^[15]

Diferencias de Género

La edad en la que una persona 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 o niña cuando sea adulto (Bryan, 2012).^[16]

Si las familias o los miembros del personal tienen preguntas o están preocupados por la expresión de género de un niño o de una niña, asegúrese de que el programa y usted estén disponibles para tener conversaciones como sea necesario. La aceptación de la identidad de género de un niño o niña por parte de su familia 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 o niña, un mensaje muy importante que los adultos que se preocupan por ellos pueden darles es que ellos son seres humanos sanos y buenos. Prepárese para compartir recursos que puedan ayudar a los miembros de la familia a aprender más sobre el género en los niños pequeños.^[17]

Mensajes Simples que puede Compartir con los Niños y las Niñas

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 una pelota” o “los niños siempre se meten en problemas,” pueden hacer a los niños dudar de sus habilidades naturales (Hartley & Sutton, 2013; Del Rio & Strasser, 2013; Wolter, Braun, & Hannover, 2015).^[18]

Los ambientes de educación temprana son lugares importantes para enseñar a los niños y a las niñas 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.^[19]

Busque oportunidades para ayudar a los niños y a las niñas a practicar un lenguaje positivo que puedan usar entre ellos. Aquí hay algunos ejemplos que puede usar para crear el suyo propio:

- Todos los niños y niñas pueden ser hábiles en los deportes, en escribir y en mantenerse tranquilos.
- “Niños y niñas pueden ser amigos entre ellos.”
- “Niñas y niños pueden jugar en la cocina, en el área de herramientas o en los columpios.”
- “Los juegos de carreras son para todos.”
- “El cabello de cada persona es único. Así es como a ella/él le gusta.”
- “Niños y Niñas pueden usar lo que les guste en nuestro centro.”
- “Colores son colores. No hay colores exclusivos para niño o para niña. A todos los niños les gustan diferentes colores.”^[20]

Esta breve sección da una introducción a los asuntos de género en la educación temprana. El siguiente capítulo incluirá una sección más sobre el Género como Derecho Social de los niños y las niñas.

Identidad de Origen

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 distintos grupos raciales.^[21]

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.^[22]

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”.
- 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.^[23]

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”.

En el censo de los Estados Unidos solo hay dos categorías étnicas: “hispano o latino” y “no hispano o latino.”^[24] 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.^[25]

Ejercicio 7.1: Identidad de Origen para Niños Latinos

La familia de la madre de Nora es Cubana. La familia de su padre es Mexicana. Al llenar la solicitud para entrar al kínder, a la madre le preguntan sobre la raza de Nora. Cabe destacar que Nora tiene una tez clara. Su madre es de tez morena y su padre es de tez oscura. Las opciones para marcar son:

- Raza Blanca
- Raza Asiática
- Raza Negra o Afroamericana
- Raza Nativa de Hawai u otra isla del Pacífico
- Indio americano o nativo de Alaska
- Prefiero no contestar

La mamá de Nora se pregunta cuál raza marcar, o si debe decir que prefiere no contestar. Usted que haría si estuviera en la situación de la madre de Nora?

Información demográfica sobre niños y niñas pequeños en California



Imagen 7.6 Tomada del Marco Curricular (CDE). Es importante reconocer la importancia de las familias y la cultura.^[26]

En el 2010, de los más de 2.5 millones de niños y niñas menores de cinco años que viven en California, aproximadamente la mitad eran latinos (U.S.Census Bureau 2010). Es importante tener en cuenta que los latinos pueden pertenecer a cualquier raza, según la Oficina del Censo de EE. UU. Los niños blancos no latinos representan el 30 por ciento de los niños y niñas 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).^[27]

Culturas Colectivistas y Culturas 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 él 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 y las niñas están inmersos en 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 y cada niña 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 o la niña 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 en oposición a la orientación 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 y niñas 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 con el grupo. Las orientaciones individualistas y colectivistas coexisten dentro de la misma sociedad.^[28]

Ejemplo 7.2: Familia con Enfoque Colectivista

La familia nuclear de Georgina está compuesta por su madre Jacinta, su padre Josua, y dos hijas, Georgina de 8 años, y María de 3 años. Ambos padres trabajan. Teresa llega todos los días puntualmente a las 7:30, y su esposo, Martín la lleva en su carro antes de la hora a la que Teresa va a su trabajo. La familia tiene una rutina en donde la mamá trabaja un turno de ocho horas al igual que su papá. Mientras Georgina va a la escuela (transportada por su abuelito), María se queda en su casa a cargo de su abuelita, Teresa. Al regresar de la escuela, Georgina cuida de María, generalmente jugando con ella mientras la Teresa cocina para la cena. El abuelito de las niñas los acompaña en la cena antes de recoger a Teresa. El fin de semana, la mamá de las niñas y la abuelita salen de compras con las niñas, y después la familia completa con los abuelos van de paseo.

Ejemplo 7.3: Familia con enfoque Individualista

Tanya de tres años, esta tratando de armar un rompecabezas. Ella esta sintiendo que esta es una tarea difícil. Su mamá, Tonya la anima durante el proceso, pero no la ayuda. Le dice "lo estas haciendo muy bien! Tu puedes! Una vez terminado de ensamblar el rompecabezas, Tanya le dice a su madre con entusiasmo: "Lo logre."

Resumen

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.^[29]

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?

Recursos Para Las Ninas, Los Niños y las Familias

- Libro: ¿Por qué somos de diferentes colores? por Carmen Gil y Luis Fidella.
- Libro: Gato Rojo Gato Azul. por Jenni Desmond.
- Libro: Mis abuelos y Yo. Por Avgela Farre.
- Libro: La Mamá de la Mamá de mi Mamá. Por Alejandra Schmidt.
- Libro: Así Vivo Yo. Por Pilar Lozano.
- Libro: I Am Enough. Por Grace Byers.

- Libro: I am Malala. Por Malala Yousafzai.
- Libro: Abuela. Por Arthur Dorros y Elisa Kleven.

Recursos Para Los Maestros y las Maestras

- Recurso en Línea: Lets Talk! Discussion Gender in the Classroom (website: <https://www.tolerance.org/profession...ts-talk-gender>).
- Recurso en Línea: Discussing Whiteness (website: <https://www.tolerance.org/profession...nars/whiteness>).
- Recurso en Línea: Let's Talk! Discussing Black Lives Matter! (website: <https://www.tolerance.org/profession...k-lives-matter>).
- Libro: American Indian Education. (Sabiduría recolectada: La educación de los indios americanos). Por Linda Miller Cleary y Thomas D. Peacock. 1998. Allyn y Bacon

Referencias

1. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
2. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
3. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
4. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
5. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
6. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
7. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
8. Kprageeth. (2019). [Niños sonriendo en la escuela](#). [imagen]. *Wikimedia Commons*. Descargada el 8/2/2020. [Licencia CC BY-SA 4.0](#).
9. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
10. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
11. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
12. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
13. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
14. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
15. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
16. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
17. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
18. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
19. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
20. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).

21. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia.](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
22. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia.](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
23. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia.](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
24. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia.](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
25. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia.](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
26. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia.](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
27. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia.](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
28. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia.](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)
29. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia.](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/2/2020. [Licencia CC BY 4.0.](#)

This page titled [1.7: Dimensiones de Identidad en la Educación Temprana](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.8: Apoyando el Género en los Niños y las Niñas como una Cuestión de Derecho Social

Objetivo

A través de este capítulo usted podrá identificar las influencias del crecimiento socio-emocional y el desarrollo de la identidad personal. También será capaz de crear un ambiente en el cual cada niño sea tratado en forma justa y respetuosa. Para ello revisaremos los siguientes temas:

- Identidad de género, persistencia de género y roles de género.
- Aprendizaje a través del refuerzo y del ejemplo.
- Disforia de género.
- ¿Cómo aprenden los niños acerca del género?
- El género como una cuestión de derecho social.
- ¿Qué pueden hacer los programas para apoyar a los niños en cuanto a su propia identidad de género?
- El prejuicio contra niños en los programas de educación temprana.
- Lo que los programas pueden hacer para apoyar mejor a los niños.
- ¿Qué pueden hacer los programas para apoyar la diversidad de género en los niños?

Introducción

El sexo se refiere a las diferencias físicas o fisiológicas del cuerpo sea masculino, femenino, o 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.^[1]

Con el uso de tecnología, actualmente la mayoría de las parejas prefieren saber el sexo de su bebé. Entonces, desde antes del nacimiento se definen muchas cosas que formaran parte de los mensajes que ese/esa bebé recibirá. Por ejemplo, en las celebraciones para revelar el sexo del bebé que se acostumbran en muchas familias, se siguen utilizando el color rosado para las niñas y el azul para los niños. A partir del ultrasonido donde se revela el sexo del bebé, se empieza a definir cómo lucirá el cuarto del bebé, la ropa que usará, y los juguetes que tendrá en sus primeros meses de vida.^[2]

Identidad de Género, Persistencia de Género y Roles de Género

Paris, Ricardo, Raymond y Johnson

Una dimensión importante es el sentido de uno mismo como hombre o mujer. Los niños en edad preescolar se interesan cada vez más en descubrir las diferencias entre niños y niñas, tanto físicamente como en términos de qué actividades son aceptables para cada uno. Mientras que los niños de 2 años pueden identificar algunas diferencias y saber si son niños o niñas, los niños en edad preescolar se interesan más en lo que significa ser hombre o mujer. Esta autoidentificación o *identidad de género* se sigue algún tiempo después con *persistencia de género* o el conocimiento de que el género no cambia. Las *funciones o roles de género* o los derechos y expectativas asociados con ser hombre o mujer se aprenden durante la infancia y la edad adulta.^[3]

Freud y la etapa fálica

Freud creía que la masculinidad y la feminidad se aprendían durante la etapa fálica del desarrollo psicosexual. Según Freud, durante la etapa fálica, el niño desarrolla una atracción hacia el padre del sexo opuesto (se les denominó como complejo de Edipo para los niños, y como complejo de Electra para las niñas). Una vez que los niños reconocen que en realidad no pueden estar involucrados sentimentalmente con su madre de la forma que su padre, y que las niñas no pueden involucrarse sentimentalmente con su padre de la misma forma que su madre, los niños aprenden a formar su propio comportamiento después hacia el padre del mismo sexo. El niño desarrolla su propio sentido de masculinidad o feminidad a partir de esta resolución. Según Freud, una persona que no muestra un comportamiento apropiado para el género, como una mujer que compite con hombres por trabajos o un hombre que carece de seguridad y dominio, no ha completado con éxito esta etapa de desarrollo. En consecuencia, esa persona continúa luchando con su propia identidad de género.^[4]

Chodorow y la maternidad

Chodorow, un investigador neo-freudiano, creía que la maternidad promueve el comportamiento estereotípico de género. Chodorow explicaba que las madres alejan a sus hijos demasiado pronto y dirigen su atención a la solución de los problemas y a la independencia. Como resultado, los hijos crecen seguros de sus propias habilidades, pero incómodos con la intimidad. Las niñas se mantienen dependientes durante demasiado tiempo y reciben de sus madres atención innecesaria e incluso inoportuna. Las niñas aprenden a subestimar sus habilidades y causando una falta de asertividad, pero se sienten cómodas con la intimidad.^[5]



Imagen 8.1: Este es un niño que demuestra independencia y confianza.^[6]



Imagen 8.2 Esta niña muestra dependencia y comodidad dentro de una relación.^[7]

Ambos modelos suponen que las experiencias de la primera infancia resultan en auto-conceptos de género para toda la vida. Sin embargo, la socialización de género es un proceso que continúa durante toda la vida. Los niños, adolescentes y adultos refinan y pueden modificar su sentido de identidad según el género.^[8]

Aprendizaje a través del refuerzo y del ejemplo

Las teorías del aprendizaje sugieren que la socialización de la función de género es el resultado de las formas en que los padres, maestros, amigos, escuelas, instituciones religiosas, medios de comunicación y otros envían mensajes sobre lo que es un comportamiento aceptable o deseable como hombres o mujeres. Esta socialización comienza temprano, de hecho, incluso puede comenzar en el momento en que un padre se entera de que un bebé está en camino. Conocer el sexo del niño puede traer a la mente imágenes del comportamiento, la apariencia y el potencial del bebé por parte de uno o ambos padres. Este estereotipo puede continuar guiando la percepción a través de la vida. Considere a los padres de recién nacidos, a los que se les muestra un bebé de 7 libras y 20 pulgadas, envuelto en azul (un color que se designa a los varones), que describen al niño como duro, fuerte y enojado cuando llora. Se muestra al mismo bebé en rosa (un color utilizado en los Estados Unidos para las niñas), y es probable que estos padres describan al bebé como lindo, delicado y frustrado cuando llora. (Maccoby y Jacklin, 1987). A los bebés femeninos se les sostiene más, se les habla con más frecuencia y se les da contacto visual directo, mientras que el juego con los bebés masculinos a menudo es mediado a través de un juguete o una actividad.^[9]

A los hijos se les asignan tareas que los llevan fuera de la casa y que deben realizarse solo en ocasiones, mientras que las niñas tienen más probabilidades de realizar tareas dentro de la casa, como la limpieza o cocinar algo que se realiza a diario. Se alienta a los hijos a pensar por sí mismos cuando enfrentan problemas y es más probable que las hijas reciban asistencia incluso cuando están pensando en una respuesta. Esta impaciencia se refleja en los maestros que esperan menos tiempo cuando piden una respuesta a una estudiante que cuando solicitan una respuesta de un estudiante masculino (Sadker y Sadker, 1994). Las niñas reciben el mensaje de los maestros de que deben esforzarse más y aguantar para tener éxito, mientras que los éxitos de los niños se atribuyen

a su inteligencia. Por supuesto, los estereotipos de los asesores también pueden influir en qué tipo de cursos u opciones vocacionales se alienta a los niños y niñas a tomar.^[10]

Los amigos discuten sobre lo que es aceptable para los niños y las niñas y la popularidad puede basarse en formar lo que se considera un comportamiento ideal o buscar los sexos. Las niñas tienden a contarse secretos para validar a las demás como mejores amigas, mientras que los niños compiten por el puesto enfatizando su conocimiento, fortaleza o logros. Este enfoque en los logros incluso puede dar lugar a exagerar los logros en los niños, pero a las niñas no se les anima a presumir y como resultado pueden aprender a minimizar sus logros.^[11]

Los mensajes de género abundan en nuestro entorno. Pero, ¿significa esto que cada uno de nosotros recibe e interpreta estos mensajes de la misma manera? Probablemente no. Además de ser receptores de estas expectativas culturales, somos individuos que también modificamos estas funciones (Kimmel, 2008). Con base en lo que los niños pequeños aprenden sobre el género de los padres, compañeros y aquellos a quienes observan en la sociedad, los niños desarrollan sus propias concepciones de los atributos asociados con la masculinidad o la feminidad, lo que se conoce como *esquemas de género*.^[12]

¿Cuánto importa el género? En los Estados Unidos, las diferencias de género se encuentran en las experiencias escolares (incluso en la universidad y la escuela profesional, las niñas tienden a ser menos vocales en las aulas y mucho más en riesgo de acoso sexual por parte de los maestros, entrenadores, y compañeros de clase), en las interacciones sociales y en mensajes de medios. Los *estereotipos* de que los niños deben ser fuertes, contundentes, activos, dominantes y racionales y que las niñas deben ser bonitas, subordinadas, poco inteligentes, emocionales y es representada en los juguetes, libros, comerciales, videojuegos, películas, programas de televisión y música de los niños.^[13]



Imagen 8.3: Los estantes de esta tienda están llenos de colores rosa y morado en la sección de juguetes para niñas.^[14]



Imagen 8.4: Los estantes de esta tienda están llenos de colores primarios en la sección de juguetes para niños.^[15]

En la edad adulta, estas diferencias se reflejan en las diferencias de ingresos entre hombres y mujeres, donde las mujeres que trabajan a tiempo completo ganan alrededor del 74 por ciento del ingreso que ganan los hombres, en tasas más altas de mujeres que sufren violación y violencia doméstica, en tasas más altas de trastornos alimentarios para las mujeres y tasas más altas de muerte violenta para hombres en la edad adulta.^[14]

Ejercicio 8.1: Los mensajes de género: "Muñecas para Niñas y Robots para Niños"

Mire este video de YouTube titulado "[Muñecas para Niñas y Robots para Niños](#)."

Una vez que usted ha mirado el video, reflexione en la forma en que usted ha tratado a bebés con los que ha compartido algo de tiempo. Después, usted compartirá esta reflexión con sus compañeros de clase para identificar si las experiencias son similares o diferentes.

Disforia de género

Un creciente cuerpo de investigación ahora se centra en la disforia de género, o la angustia que acompaña a un desajuste entre la identidad de género y el sexo biológico (American Psychiatric Association, 2013). Aunque las tasas de prevalencia son bajas (aproximadamente el 0.3 por ciento de la población de los Estados Unidos, Russo, 2016), los niños que luego se identificaron como transgénero, a menudo declararon que eran del sexo opuesto tan pronto como comenzaron a hablar. Comentarios como decir que prefieren los juguetes, la ropa y la anatomía del sexo opuesto, mientras que rechazar los juguetes, la ropa y la anatomía de su sexo asignado son criterios para el diagnóstico de disforia de género en los niños. Ciertamente, muchos niños pequeños no se ajustan a las funciones de género modelados por la cultura e incluso rechazan las funciones asignadas. Sin embargo, no experimentan molestias con respecto a su identidad de género y no se identificarían con disforia de género.^[16]

Apoyando el Género en los Niños y las Niñas como una Cuestión de Derecho Social

Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya

¿Cómo aprenden los niños acerca del género?



Imagen 8.5: Cuándo vemos esta fotografía, ¿cuál creemos que es el género de esta pequeña persona de acuerdo a la ropa que se muestra? ^[17]

A medida que los niños y las niñas crecen, ellos comienzan a explorar más sobre el género y aprenden a distinguir lo que significa ser un niño o una niña. Las culturas proporcionan expectativas para niños y niñas; ellos comienzan a aprender sobre los roles de género a partir de las normas de su familia y sus antecedentes culturales. También escuchan lo que el mundo que los rodea dice acerca de los roles de género.^[18]

A través de las interacciones y la exploración mediante juegos, los niños y las niñas comienzan a definirse a sí mismos y a los demás de muchas maneras, incluyendo el género. Ellos pueden hacer preguntas a sus padres, madres, maestros y maestras sobre el género, y sobre asumir los roles de “niño” y/o “niña” en los juegos dramáticos, o notar diferencias entre los niños y las niñas que conocen. Pueden elegir ciertos juguetes basándose en lo que creen que es correcto para ellos o ellas. También pueden expresar lo que perciben acerca de los juguetes y las actividades que creen que son sólo para niñas o sólo para niños (Langlois, & Downs, 1980; O’Brien, Huston, & Risley, 1983; Egan, Perry, & Dannemiller, 2001).^[19]

La capacidad de reconocer cuando las cosas son iguales o diferentes es una habilidad importante que los niños y las niñas desarrollan con el tiempo. Es natural que comiencen 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.^[20]

Muchas cosas que tradicionalmente se adjudican a un género u otro no son esencialmente masculinas o femeninas. Podemos ayudar a los niños y a las niñas a desarrollar una comprensión de las categorías que pueden incluir a ambos mediante respuestas tan simples y directas como “los juguetes son juguetes” y “la ropa es ropa”. Estos mensajes pueden ayudar a los niños y a las niñas a aprender que cualquiera de ellos puede, por ejemplo, jugar con cualquier juguete o vestirse con cualquier tipo de ropa.^[21]



Imagen 8.6 Niño jugando a amamantar a su bebé.^[22]

El género como una cuestión de derecho social

El impacto social de la asignación de roles de género en los niños y las niñas se hace evidente a una edad muy temprana y, por lo general, sigue a medida que continúa su desarrollo. Se observa más cuando los niños interactúan con otros compañeros y compañeras de su misma edad. Los compañeros de un niño sirven como modelo y caja de resonancia para la forma adecuada de expresarse.^[23]

Los niños y las niñas son especialmente capaces de darse cuenta cuando uno de sus compañeros o compañeras no siguen el rol de su género establecido. Como encontró Fagot (1990), los niños tenían una respuesta cuando uno de sus compañeros no seguía el rol de género establecido. Los compañeros del mismo sexo actuaban como difusores tanto de recompensa por el comportamiento adecuado del rol de género, como de castigo por el comportamiento inadecuado. 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 niñas 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 y las niñas; 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 y las niñas se colocan en una situación en la que aceptan y se ajustan más fácilmente a los roles de género aceptables. Un estudio de Bandura y Bussey muestra que los niños y las niñas generalmente quieren ser como los demás de su sexo. Comienzan a etiquetar los objetos “para niñas” o “para niños” y se ajustan a lo que se espera de ellos.^[24]

Las actitudes y expectativas que rodean a los roles de género normalmente no se basan 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 valora a los hombres más que a las mujeres. Esto es un tema problemático para todos los niños, pero especialmente para aquellos que no se ajustan a los roles de género o que son de género diverso.^[25]

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.^[26]



Imagen 8.7 Tanto los niños como las niñas se benefician de las actividades sensoriales. (Cortesía de Nathan Legakis, Pixabay).^[27]

¿Qué pueden hacer los programas para apoyar a los niños en cuestiones de lograr su propia identidad de género?

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!”^[28]

Por otro lado, los comentarios sobre los niños y las niñas 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, puede desarrollar el hábito de comentar acerca de sus habilidades específicas. Usted puede fomentar la autoestima en los niños de cualquier sexo dándoles a todos comentarios positivos sobre sus habilidades y sus cualidades únicas. Por ejemplo, puede decirle a un niño o niña: “Me di cuenta de lo amable que fuiste con tu amiga/o cuando se cayó” o “nos ayudaste con la limpieza de hoy, eres un gran ayudante” o “Hoy fuiste un gran deportista en el patio de recreo.”^[29]

Escenario 8.1: Comentarios para apoyar un desarrollo de identidad saludable de los niños y las niñas

Marilyn, de 4 años, está jugando en el patio de recreo. Ella va avanzando en el triciclo pretendiendo que es chofer de un autobús escolar. Entonces observa que Joanna (3 años) viene corriendo y se atraviesa ante ella. Marilyn frena su triciclo y la deja pasar diciéndole: “los camiones escolares deben darle el paso a las personas.” Enseguida le dice a Joanna: “Sube a mi camión. Te llevaré a la escuela.” Joanna le contesta: “los hombres son choferes de camiones. Tu eres una niña.”

- Como maestro/a de Marilyn, qué comentario usted le haría sobre este diálogo entre niñas?
- ¿Cómo usaría usted este momento para crear un currículo de aprendizaje significativo en su salón de clase?

El prejuicio contra niños en los programas de educación de la primera infancia

En algunos centros educativos más que en otros, existe 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.” 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 implica que los niños son más “malos” de lo que realmente pueden ser.^[30]

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.

Existen diferencias de género, tanto culturales como físicas (como por ejemplo, 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).^[31]



Imagen 8.8 Los niños tienden a aprender bien a través del movimiento y las actividades manuales.^[32]

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

Los programas 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 currículum 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 incluyen en la clase.
 - Tener largos períodos de tiempo para actividades al aire libre.^[33]

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.”^[19]

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

Los niños y las niñas 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 dramático con accesorios que den a niños y a niñas 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, maestras, y familiares. Prepárese 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, invite a las niñas a utilizar camiones en una mesa de arena y a los niños a cuidar muñecas.
- Usar frases inclusivas para dirigirse a toda la clase, como “Buenos días mis estudiantes.” 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 o niña 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 ustedes pueden...” en lugar de “los niños no...” o “las niñas no...” Las familias pueden alentar a otros a su alrededor a utilizar mensajes similares.

- Ayudar a los niños y las niñas a expandir sus posibilidades: académicas, artísticas y emocionales. Utilice libros que celebren la diversidad y una variedad de opciones para que todos/as vean que hay muchas maneras de ser. Exponga imágenes en el salón que muestren a personas con una amplia variedad de roles para inspirar a los niños y a las niñas a ser quienes quieren ser.^[34]



Imagen 8.9 Niño jugando con una carriola y una muñeca.
¿Qué pasaría a este niño le dicen que no debe jugar con muñecas? Imagen cortesía de Departamento de Educación de CA.^[35]

Ejercicio 8.2, Diseñando el área de juego dramático

Escenario: Usted está empleado/a (o acaba de ser contratado/a) para ser maestra de un grupo preescolar en un programa en su comunidad. Al mirar el medio ambiente usted nota que el área de juego dramático siempre ha incluido los artículos de un hogar.

- ¿Qué modificaciones hace en su currículo y en su ambiente educativo para promover en los niños oportunidades para ayudarles a desarrollar una identidad de género saludable?

Demostrar apoyo a la expresión de género de los niños

Casi todos los niños y las niñas muestran interés en una amplia gama de actividades, incluidas las que se asocian con el género. La elección de juguetes, juegos y actividades por parte de todos los niños puede implicar la exploración del significado de lo que es masculino y femenino. Pueden expresar su propia identidad de género emergente a través de su apariencia, la elección de su nombre o de un sobrenombre, las relaciones sociales y la imitación de los adultos. Usted puede demostrar su 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, usted puede tratar de describir lo que observa 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?”^[36]



Imagen 8.10 Los adultos podemos ayudar a los niños a expresar su identidad.^[37]

¿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 y las niñas 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 manifiestan.^[38]

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 y las niñas expresan su identidad de género.
- Aceptar y amar al niño o niña tal y como es.
- Defender los niños cuando son maltratados 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 los niños se expresan.
- Estar atento a las señales de peligro que puedan indicar la necesidad de apoyo a la salud mental del niño o niña.
- Aprender acerca de esta diversidad, al igual que de otras formas.

Es importante reconocer que las familias también pasarán por un proceso de comprensión y aceptación de la identidad y de los pensamientos y los sentimientos del niño o niña.^[39]



Imagen 8.11 Según las investigaciones disponibles, el género es algo con lo que nacemos.^[40]

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 o una niña cuando exploran 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 y las niñas exploran y dan sentido a su mundo. Debe prepararse para tener conversaciones que respeten sus diferentes sentimientos, dar espacio para preguntas, abordar las preocupaciones, discutir puntos de vista variados y ofrecer recursos.

También puede ofrecer una perspectiva del desarrollo acerca de por qué es importante dejar que los niños y las niñas 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 le hace sentir incómodo. ¿Puede contarme un poco más sobre eso?” Después de escuchar, puede 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, puede probar diferentes ideas y reflejar 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.”^[41]

Comprender la curiosidad apropiada sobre el desarrollo del cuerpo humano

La curiosidad sobre el cuerpo humano es natural para los niños y las niñas 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, usted puede decirles que la mayoría de los niños y las niñas tienen preguntas sobre sus cuerpos y las diferencias entre sus cuerpos. Así no se sentirán avergonzados cuando les recuerde que sus cuerpos son privados.

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

Cuando su relación con una familia es sólida y confiada, puede decirles: “Sé que puede ser incómodo hablar de esto, pero necesito compartir una observación que hice hoy: noté que su hijo/hija y un amigo/amiga estaban hablando de las diferencias en las partes su cuerpo de camino al baño. Me pregunto ustedes si han escuchado el mismo tipo de curiosidad en casa y si han hablado de ello.” Si no lo han hecho, puede preguntar si necesitan algunas ideas sobre cómo responder a las preguntas de sus hijos o hijas cuando surjan, y puede ofrecer recursos si están interesados en aprender más.^[42]

Resumen

A medida que los niños y las niñas desarrollan una comprensión del género, puede aparecer un comportamiento prejuicioso. Los educadores de la primera infancia pueden crear un ambiente 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 y maestras también deben ser conscientes de sus propios prejuicios en relación al género. Deben ser reflexivos en cuanto a las experiencias y los materiales que proporcionan a todos los niños y niñas, y responder de manera que sea equitativa para ellos, independientemente de su género y su expresión de género. El apoyo al género que afirme tener el niño o la niña, es especialmente crítico para los niños con diversidad de género.^[43]

Recursos para las Niñas, los Niños y sus Familias

- Libro: Morris Micklewhite and The Tangerine Dress By Christine Baldachinno.
- Libro: Calvin Can't Fly: The Story of a Bookworm Birdie by Jennifer Berne.
- Libro: Rex Wrecks It by Ben Clanton is a must read for preschool.
- Libro: Jabari Jumps by Gaia Cornwall
- Libro: Strictly No Elephants by Lisa Mantchev
- Libro: Tough Guys Have Feelings Too by Keith Negley
- Libro: Pink Is For Boys, by Robb Pearlman
- Libro: I'll Wait Mr. Panda, by Steve Antony

Recursos para los Maestros y las Maestras

- Libro: Raising My Rainbow: Adventures in Raising a Fabulous, Gender Creative Son. by Lori Duron, Neil Patrick Harris
- Artículo: 6 Ways You Can Promote Gender Equality In Your Classroom. Sitio: <https://www.teachthought.com/educati...ity-classroom/>
- Artículo: UNESCO Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo: <https://gem-report-2017.unesco.org/e...o-e-inclusivo/>

Referencias

1. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
2. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
3. Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
4. Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
5. Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
6. [Adams Jones, Imagen. CC BY-SA 2.0](#) aparece Citada por Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
7. Pixabay, Imagen citada por Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
8. Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
9. Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
10. Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
11. Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
12. Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).

13. Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. Licencia [Licencia CC BY 4.0](#).
14. [Imagen](#) por [Janet McKnight](#) bajo licencia [CC BY 2.0](#), Citada por Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. Licencia [Licencia CC BY 4.0](#).
15. [Imagen](#) por [Janet McKnight](#) bajo licencia [CC BY 2.0](#), citada por Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. Licencia [Licencia CC BY 4.0](#).
16. Paris, Ricardo, Raymond and Johnson. (2020). [Desarrollo y Crecimiento en la Niñez](#) [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 6/26/2020. Licencia [Licencia CC BY 4.0](#).
17. Wellington, J. (2014). [Niña con zapatos tacones](#). [imagen]. *NeedPix*. Descargada el 8/1/2020. Licencia [CC0](#)
18. Esquivel, K., Elam, E., Paris, J. & Tafoya, M. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#) [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
19. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
20. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
21. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
22. Ms. Melissa. (2014). [A boy playing, nursing his doll](#). [imagen]. *Wikimedia Commons*. Licencia [CC BY-SA 3.0](#).
23. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
24. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
25. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
26. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
27. Legakis, N. (6/30/2017). [Juego Sensorial](#). [imagen]. Descargada el 1/9/2021. [Licencia Pixabay](#).
28. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
29. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
30. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
31. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
32. 9lmw. [Niño regando plantas](#). [imagen]. Pixabay. Descargada el 1/9/2021. [Licencia Pixabay](#).
33. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
34. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
35. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
36. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
37. Ulli Koeln. (10/30/2013). [Ojos, bolsa, momento, floclore](#). [imagen]. Pixabay. Descargada el 1/9/2021. [Pixabay License](#).
38. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
39. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
40. Pxhere. (2019). [Una niña sonriendo](#). [imagen]. Descargada el 8/1/2020. Licencia [CC0 1.0](#).
41. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).

42. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
 43. Esquivel, K. Elam, E. Paris J., and Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educacion de la primera infancia](#). [version electronica]. Libretexts. Descargado el 8/1/2020. [Licencia CC BY 4.0](#).
-

This page titled [1.8: Apoyando el Género en los Niños y las Niñas como una Cuestión de Derecho Social](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.9: Dimensiones de Diversidad en el Contexto de la Teoría de los Sistemas de Bronfenbrenner y de otras Teorías

Rebecca Laff & Wendy Ruiz

Objetivo

A través de este capítulo, usted podrá examinar el impacto de varias influencias en el desarrollo de la identidad personal y social de los niños. Para tal efecto estudiaremos temas como:

- La teoría de los sistemas ecológicos
 - Los niños y las niñas en el contexto del microsistema
 - Los niños y las niñas en el contexto del mesosistema
 - Los niños y las niñas en el contexto del exosistema
 - Los niños y las niñas en el contexto del macrosistema
 - Los niños y las niñas en el contexto del cronosistema
- La teoría familiar sistémica
- El funcionalismo
- La teoría del conflicto
- El interaccionismo simbólico
- Otras Perspectivas psicológicas

Introducción

A lo largo de los años, los investigadores encontraron la necesidad de desarrollar teorías de comportamiento específicas a los entornos familiares. Estas teorías fueron desarrolladas por diversos expertos en un sinnúmero de ramas, desde terapeutas familiares hasta gerontólogos y especialistas en desarrollo infantil.^[1] En este capítulo nos enfocaremos en la teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner con relación a los asuntos de Diversidad en la Educación Temprana, así como en forma más breve en otras teorías relevantes.

La Teoría de los Sistemas Ecológicos

Una de las teorías clave en la cual nos fijamos para ayudar a explicar las influencias en los individuos y sus familias es la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner. Un principio básico de esta teoría (Bronfenbrenner y Morris, 2006) es que el desarrollo infantil y juvenil está influenciado por diversos “ambientes”, “entornos” o “ecologías” (por ejemplo, las familias, los compañeros, las escuelas, las comunidades, los sistemas de creencias socioculturales, los regímenes de política y, por supuesto, la economía).

El modelo incluye múltiples interacciones con el entorno (o ambientes), dentro del microsistema de una persona (por ejemplo, la familia, la escuela, los compañeros); explica cómo las relaciones entre los entornos (mesosistema) pueden afectar lo que sucede dentro de ellos (por ejemplo, interacciones entre la escuela y la familia); y cómo los entornos dentro de los cuales los individuos no tienen presencia directa (exosistema y macrosistema) pueden afectar los entornos en sus microsistemas (por ejemplo, cómo las experiencias de los padres y las madres en su lugar de trabajo afectan sus relaciones dentro de la familia) (Bronfenbrenner, 1979). Por lo tanto, este modelo permite el análisis de la vida de las personas, “Organismos vivos cuyas características biopsicológicas, como especie y como individuos, tienen tanto que ver con su desarrollo como los ambientes en los que viven” (Bronfenbrenner, 1995, p. 8).^[2]

Esta teoría originalmente contó con cuatro sistemas y posteriormente se agregó el cronosistema. A continuación se describen los cinco sistemas en el contexto de las dimensiones de diversidad en base a la teoría de Urie Bronfenbrenner.

1. Microsistema
2. Mesosistema
3. Exosistema
4. Macrosistema
5. Cronosistema



Imagen 9.1 Teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner. Cortesía de Joslin, Ian.^[3]

Los Niños y Las Niñas en el Contexto del Microsistema

El microsistema afecta al niño directamente, ya que en este se encuentran las personas mas cercanas al niño. Generalmente en una familia nuclear, es decir una familia con padre, madre e hijos, el microsistema de los niños incluye a los padres, a los compañeros de escuela o del centro preescolar/cuidado infantil y los maestros y maestras (si los niños y las niñas asisten). Sin embargo la diversidad familiar toma distintos matices en el contexto de la sociedad actual. Entonces es necesario que aprendamos más acerca de las dimensiones en el microsistema de los niños, las niñas y sus familias.

Se deberá tomar en cuenta la relación entre cada individuo y quienes lo rodean. Por ejemplo, para apreciar lo que está sucediendo con un estudiante de matemáticas, se deberá conocer la relación entre el estudiante y el maestro.^[4]

Escenario 9.1: El Microsistema de Laura

Laura es una niña de 5 años de edad que vive con sus padres de crianza temporal. Ella y sus dos hermanos, Juan y Tomas, fueron se parados en distintos hogares de crianza. Ellos se miran tres veces por semana por espacio de dos a tres horas al día. No hay una relación en este momento con sus padres biológicos, pero puede pasar fines de semana con sus abuelos maternos.

Laura ha comenzado a ir al kínder en donde ha hecho amistades con Maureen y con Jacinta. Las tres niñas parecen disfrutar mucho de sentarse a leer y jugar en las resbaladeras mientras juegan al aire libre.

La Señora Burke es una de las maestras con quien Lauren ha sentido mucho apego. La Señora Burke parece entender bien la situación de Laura, y ella ha colocado fotos de sus hermanos junto a la de ella en su espacio personal en el centro.

Ejercicio 9.1: El Microsistema de Laura

Después de leer el ejemplo anterior acerca del microsistema de Laura, ¿puede usted decidir quienes forman parte de su microsistema?

Comparta sus respuestas con las de sus compañeros de clase.

Los Niños y Las Niñas en el Contexto del Mesosistema

El mesosistema proporciona la conexión entre las estructuras del microsistema del niño (Berk, 2000) con los ambientes exteriores inmediatos. Por ejemplo, la conexión entre el maestro del niño y sus padres, o la conexión entre su iglesia y su barrio, etc. Sus características son, la relación entre los ambientes y la transición Ecológica.

Escenario 9.2: Laura, su Ambiente Escolar y las Situaciones de Trabajo de sus Padres

Corinne es la madre temporal de Laura. Ella trabaja en la Agencia de Recursos y Referencias de su condado. Generalmente su tiempo de almuerzo es de 30 minutos, pero su jefe le permite tiempo extra para que Laura y Corinne pasen tiempo juntas durante el tiempo de almuerzo. Corinne va dos veces por semana al Kínder a convivir con la niña a esta hora. La Señora Burke ve los beneficios para Laura y siempre recibe cálidamente a Corinne. El padre temporal de Laura, Josué, deja de lado su trabajo

en la oficina los viernes después del mediodía. Recoge a Laura del kínder y van juntos a comer un helado y si el clima lo permite, van también al parque mientras Corinne regresa del trabajo. Laura va adaptándose cada día más a su nueva familia.

Los Niños y Las Niñas en el Contexto del Exosistema

El exosistema define el sistema social más grande en el que el niño o la niña no funcionan directamente. Las estructuras de esta esfera afectan su desarrollo al interactuar con alguna estructura en su microsistema (Berk, 2000). Los horarios de trabajo de los padres o los recursos de la familia basados en la comunidad son algunos ejemplos. El niño puede no estar directamente involucrado en este nivel, pero sí siente la fuerza positiva o negativa en la interacción con su propio sistema.^[5]

Ejercicio 9.2: Los Sistemas de Laura

Usted ya conoce un poco más sobre la historia de Laura

- ¿Qué evidencia puede usted encontrar en los escenarios que indican sus lazos con el mesosistema?
- ¿Qué evidencia puede usted encontrar en los escenarios que indican sus lazos con el exosistema?

Comparta sus resultados con otras personas en su clase.

Los Niños y Las Niñas en el Contexto del Macrosistema

Esta capa puede ser considerada la capa más externa en el entorno del niño. Aunque no es un marco específico, está formada por valores culturales, costumbres y leyes (Berk, 2000). Los efectos de los grandes principios definidos por el macrosistema tienen una influencia en cascada a lo largo de las interacciones de todas las demás capas ya que este modelo apoya la idea de que cada uno de esos niveles contiene al otro. Por ejemplo, si la creencia cultural en la que vive una familia es que los padres deben ser los únicos, exclusivamente, en criar a sus hijos, esta cultura ofrecerá consecuentemente menos ayudas educacionales. Esto, a su vez, afectará las estructuras en las que los padres funcionan. La capacidad o incapacidad de los padres para llevar a cabo esa educación hacia su hijo, en el contexto del microsistema de éste, también se verá afectada.^[6]

Para los niños y las niñas que tienen familias en situaciones difíciles, en donde las familias trabajan más de ocho horas por día y batallan económicamente, a veces la flexibilidad para abandonar el trabajo por algún par de horas simplemente es difícil. No todos los padres y las madres tienen acceso a un horario de trabajo flexible sin perder su sueldo. La clase socioeconómica de las familias en gran parte determina el acceso o la falta de acceso a una flexibilidad necesaria para cimentar las relaciones positivas en las familias.

Trabajando en programas migrantes, he visto de primera mano cómo las familias trabajan en las cosechas desde el amanecer hasta el anochecer. Los centros migrantes, que operan por 12 horas al día son una fuente positiva y necesaria para el desarrollo infantil de los niños, pero ese horario de trabajo prolongado diariamente, incluso el fin de semana, podría hacer que los niños y las niñas experimenten la ausencia de sus familias.

Entonces, los maestros y maestras de educación temprana muchas veces son esas personas consistentes que operan en los microsistemas de los niños y las niñas porque conviven con ellos cinco días por semana por un promedio de ocho horas al día, mientras que, en casa, los niños son preparados para cenar y dormir al final del día y ser levantados la mañana siguiente para asistir al cuidado infantil. Las necesidades orillan a estas familias a interactuar poco en el mesosistema durante los tiempos de cosecha, y a depender del cuidado infantil en su ausencia. El rol del maestro y el intercesor o intercesora de familias es fundamental para ayudarles a maximizar la unión familiar proveyéndoles ideas para que puedan conectar en su tiempo juntos y crear nexos fuertes entre sus miembros.

Los Niños y Las Niñas en el Contexto del Cronosistema

Este sistema abarca la dimensión del tiempo en lo que se refiere a los entornos de un niño. Los elementos dentro de este sistema pueden ser externos, tales como el momento de la muerte de un padre, o internos, tales como los cambios fisiológicos que ocurren con el crecimiento de un infante. A medida que los niños crecen, pueden reaccionar de manera diferente a los cambios ambientales y consecuentemente, ser más capaces de determinar cómo ese cambio les influirá.^[7]

Escenario 9.3: El día que Laura llegó al hogar de sus padres temporales

Algunas veces, Laura tiene pesadillas por las noches. Se despierta llorando y expresa tener miedo. Laura tiene ya cuatro meses viviendo con sus padres temporales. Sin embargo, ella recuerda con terror el día que fue separada de sus padres. Ese día, quedó registrado en el cronosistema de Laura como uno de los días más tristes de su vida.

Los eventos en el cronosistema puede tener impactos positivos o negativos. Mientras que las experiencias de Laura con sus padres son positivas, en este caso el hecho de las vivencias tristes de ese día ha tomado más importancia en su mente y en sus sentimientos. Por ello, es difícil que Laura pueda olvidar ese acontecimiento tan marcado en su vida.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner examinó los patrones de desarrollo a lo largo del tiempo, así como las interacciones entre el desarrollo del niño y el ambiente. Las implicaciones del modelo incluyen las políticas y prácticas sociales, y políticas que afectan a los niños, las familias y la crianza de los hijos. El modelo ecológico, como se muestra en la imagen 9.1, sirve como un organizador visual para resumir y discernir conceptos y temas clave relacionados con el desarrollo individual, la enseñanza y el aprendizaje, y las prácticas educativas. A medida que los profesionales en educación se esfuerzan por usar prácticas basadas en la evidencia, el objetivo de aprender este modelo es entender los fundamentos teóricos y de investigación que informan el trabajo para apoyar el bienestar, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes e identificar y usar otros factores o recursos como padres, familia, y compañeros, para brindar una influencia positiva en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.^[8]

Otras Consideraciones Teóricas

La teoría familiar sistémica

Al entender a la familia, la teoría familiar sistémica ha demostrado ser muy eficaz. La teoría familiar sistémica entra dentro de la teoría funcionalista y comparte el enfoque funcional de considerar las disfunciones y funciones de grupos y organizaciones complejas. La teoría familiar sistémica afirma que la familia se entiende mejor al conceptualizarla como una colección compleja, dinámica, de partes cambiantes, subsistemas y miembros de la familia. Del mismo modo en que un mecánico interactuaría con el sistema informático de un automóvil averiado para diagnosticar cuáles sistemas están afectados (la transmisión, la electricidad, el combustible, etc.) para repararlo, un terapeuta o investigador interactuaría con los miembros de la familia para diagnosticar cómo y dónde los sistemas de la familia están funcionando y donde necesitan reparación o intervención.

Esta teoría también aborda el tema de los límites. Los límites se componen de una distintiva *separación emocional, psicológica o física entre individuos, funciones y subsistemas en la familia*. Los límites son cruciales para el funcionamiento saludable de la familia.^[9]

El Funcionalismo

Al considerar el papel de la familia en la sociedad, los funcionalistas defienden la noción de que las familias son una institución social importante y que desempeñan un papel clave en la estabilización de la sociedad. También señalan que los miembros de la familia asumen funciones de estatus en un matrimonio o familia. La familia y sus miembros desempeñan ciertas funciones que facilitan la prosperidad y el desarrollo de la sociedad.

El sociólogo George Murdock realizó una encuesta en 250 sociedades y determinó que existen cuatro funciones residuales universales de la familia: sexual, reproductiva, educativa y económica (Lee 1985). Según Murdock, la familia (que para él incluye el estado del matrimonio) regula las relaciones sexuales entre individuos. No niega la existencia o el impacto del sexo premarital o extramarital, pero afirma que la familia ofrece una salida sexual socialmente legítima para los adultos (Lee 1985). Esta salida da paso a la reproducción, que es una parte necesaria para garantizar la supervivencia de la sociedad.

Una vez que nacen los niños, la familia desempeña una función vital en su formación para la vida adulta. Como principal agente de socialización y enculturación, la familia les enseña a los niños pequeños las formas de pensar y comportarse que siguen las normas, valores, creencias y actitudes sociales y culturales. Por ejemplo, en algunas familias, los padres enseñan a sus hijos modales y cortesía creyendo que un niño bien educado refleja a un padre bien educado.

Los padres también les enseñan a los niños funciones de género. Las funciones de género son una parte importante de la función económica de una familia. En cada familia, hay una división del trabajo que consiste en funciones instrumentales y expresivas. Los hombres tienden a asumir las funciones instrumentales en la familia, que generalmente implican un trabajo fuera del entorno familiar, el cual en torno brinda apoyo económico y establece el estado familiar. Las mujeres tienden a asumir las funciones expresivas, que generalmente implican trabajar dentro de la familia y proporcionar apoyo emocional y cuidado físico a los niños (Crano y Aronoff 1978).^[10]



Imagen 9.2 ¿Qué podría estar aprendiendo esta niña sobre la función de su madre?^[11]

Según los funcionalistas, la diferenciación de las funciones conforme al género garantiza que las familias estén bien equilibradas y coordinadas. Cuando los miembros de la familia no siguen las funciones establecidas para cada género, la familia pierde el equilibrio y debe recalibrarse para funcionar correctamente. Por ejemplo, si el padre asume un papel expresivo, como proporcionar cuidado diurno a los niños, la madre deberá asumir un papel instrumental, como obtener un empleo remunerado fuera del hogar para que la familia mantenga el equilibrio y la función.^[12]

Ejercicio 9.3 – División de Tareas

¿Cómo impacta o no, la división de las tareas entre los miembros de su familia en su hogar?

- Comparta sus ideas y escuche las de otras personas en su grupo.

Reflexione:

- ¿Cómo la división de tareas entre miembros su familia es similar o diferente a la de otras personas en su grupo?

La Teoría del Conflicto

Los teóricos del conflicto son rápidos en recalcar que las familias estadounidenses se definieron como entidades privadas, cuya consecuencia fue dejar los asuntos familiares únicamente a la familia. Muchos son resistentes a la intervención del gobierno en la familia: los padres no desean que el gobierno se involucre en la crianza de sus hijos ni en asuntos domésticos. La teoría destaca la función del poder en la vida familiar y sostiene que la familia a menudo no es un refugio, sino un escenario donde pueden ocurrir luchas de poder. Este ejercicio de poder suele implicar el desempeño de las funciones familiares. Los teóricos del conflicto estudian conflictos tan simples como la aplicación de las normas de padres a hijos, o cuestiones más graves como la violencia doméstica (cónyuge e hijos), agresión sexual, violación conyugal e incesto.

El primer estudio del poder conyugal se realizó en 1960. Se descubrió que la persona con más accesos a recursos valiosos tenía más poder. Ya que el dinero es uno de los recursos más valiosos, los hombres que trabajaban en oficios remunerados fuera del hogar tenían más poder que las mujeres que trabajaban dentro del hogar (Blood y Wolfe, 1960). Incluso hoy, con funciones familiares más fluidas, los teóricos del conflicto consideran que las disputas sobre la división del trabajo doméstico son una fuente común de discordia matrimonial. El trabajo doméstico no ofrece salarios y, por lo tanto, no tiene poder. Los estudios indican que cuando los hombres realizan más tareas domésticas, las mujeres experimentan más satisfacción en sus matrimonios, lo que reduce la incidencia de conflictos (Coltrane 2000). En general, los teóricos de conflictos tienden a estudiar las áreas del matrimonio y la vida que involucran desigualdades o discrepancias en el poder y la autoridad, ya que reflejan la estructura social más amplia.^[13]

El Interaccionismo Simbólico

Los interaccionistas ven el mundo en términos de símbolos y los significados que se les asignan (LaRossa y Reitzes 1993). La familia misma es un símbolo. Para algunos, es padre, madre e hijos; para otros, es cualquier unión que implica respeto y compasión. Los interaccionistas enfatizan que la familia no es una realidad objetiva y concreta. Al igual que otros fenómenos sociales, es una construcción social que está sujeta al flujo y reflujo de las normas sociales y los significados siempre cambiantes.

Considere el significado de otros elementos de la familia: en el pasado, “padre” era un símbolo de una conexión biológica y emocional con un niño. Con el desarrollo de más relaciones entre padres e hijos a través de la adopción, un nuevo matrimonio, o el cambio en la tutela, la palabra “padre” hoy en día es menos probable que se asocie con una conexión biológica que con quien sea socialmente reconocido como responsable de la educación del niño. Del mismo modo, los términos “madre” y “padre” ya no están

rígidamente asociados con los significados del cuidador y sostén de la familia. Estos significados fluyen más libremente a través del cambio de las funciones familiares.

Los interaccionistas también reconocen cómo las funciones de estatus familiar de cada miembro se construyen socialmente, desempeñando un papel importante en cómo las personas perciben e interpretan el comportamiento social. Los interaccionistas ven a la familia como un grupo de “actores” que se unen para representar sus partes en un esfuerzo por construir una familia. Estos roles están sujetos a interpretaciones. A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, un “buen padre”, por ejemplo, era quien trabajaba duro para proporcionar seguridad financiera a sus hijos. Hoy, para algunos, un “buen padre” es alguien que se toma el tiempo fuera del trabajo para promover el bienestar emocional, las habilidades sociales y el crecimiento intelectual de sus hijos, de alguna manera, una tarea mucho más sobrecogedora.^[14]

Otras Perspectivas Psicológicas

El psicoanalista Sigmund Freud (1856–1939) fue uno de los científicos modernos más influyentes en presentar una teoría sobre cómo las personas desarrollan un sentido de sí mismas. Creía que la personalidad y el desarrollo sexual estaban estrechamente relacionados, y dividió el proceso de maduración en etapas psicosexuales: oral, anal, fálica, de latencia y genital. Postuló que el autodesarrollo de las personas está estrechamente relacionado con las primeras etapas de desarrollo, como la lactancia materna, el entrenamiento para ir al baño y la conciencia sexual (Freud 1905).

Según Freud, el hecho de no participar o desconectarse de una etapa específica resulta en consecuencias emocionales y psicológicas durante la edad adulta. Relacionó esto estrechamente con el vínculo de madre e hijo. Un adulto con una fijación oral puede comer en exceso o beber en exceso. Una fijación anal puede producir a un “fanático de la limpieza” (de ahí el término “anal retentivo”), mientras que una persona estancada en la etapa fálica puede ser promiscua o inmadura emocionalmente. Aunque no hay evidencia empírica sólida que respalde la teoría de Freud, sus ideas continúan contribuyendo al trabajo de los académicos en una variedad de disciplinas.

El psicólogo Erik Erikson (1902-1994) creó una teoría del desarrollo de la personalidad basada, en parte, en el trabajo de Freud. Sin embargo, Erikson creía que la personalidad continúa cambiando con el tiempo y nunca se termina realmente. Su teoría incluye ocho etapas de desarrollo, comenzando con el nacimiento y terminando con la muerte. Según Erikson, las personas pasan a través de estas etapas a lo largo de sus vidas. En contraste con el enfoque de Freud en las etapas psicosexuales y los impulsos humanos básicos, el punto de vista de Erikson sobre el autodesarrollo dio crédito a más aspectos sociales, como la forma en que negociamos entre nuestros propios deseos básicos y lo que es socialmente aceptado (Erikson 1982). Su teoría también nos ayuda a comprender que, en lugar de centrarse solo en el desarrollo del niño, todos los miembros de la familia atraviesan por etapas.

Jean Piaget (1896–1980) fue un psicólogo especializado en el desarrollo infantil, centrándose específicamente en la función de las interacciones sociales en tal desarrollo. Reconoció que el desarrollo del yo evoluciona a través de una negociación entre el mundo tal como existe en la mente y el mundo que existe tal como se experimenta socialmente (Piaget, 1954).^[15]

Lev Vygotsky (1896-1934) es mejor conocido por ser un psicólogo educativo con una teoría sociocultural. Esta teoría sugiere que la interacción social conduce a cambios continuos en el pensamiento y el comportamiento de los niños que pueden variar mucho de una cultura a otra (Woolfolk, 1998). Básicamente, la teoría de Vygotsky sugiere que el desarrollo depende de la interacción con las personas y las herramientas que proporciona la cultura para ayudar a formar su propia visión de su mundo.^[16]



Imagen 9.3 Esta madre que explica cómo funcionan los pedales a su hija que está aprendiendo a andar en bicicleta es un gran ejemplo de la teoría de Vygotsky en acción.^[17]

Los cuatro intelectuales mencionados contribuyeron a nuestra comprensión moderna del autodesarrollo.

Ejercicio 9.4 Reflexionando en sus propias creencias

De los cuatro teóricos revisados anteriormente (Freud, Erikson, Piaget y Vygotsky), ¿qué ideas teóricas sobre el desarrollo coinciden más con sus propias creencias sobre cómo se desarrollan las personas y por qué?

Libros y Recursos Para Los Niños y Las Niñas

- Archivo Electrónico: [Actividades de Historia Familiar para niños](#).
- Libro: Mi familia es Especial: Libro para niños sobre la diversidad familiar: familias divorciadas, juntadas, homoparentales, divorciadas, monoparentales, etc.
- Libro: Cada Familia, A Su Aire. El Gran Libro De Las Pequeñas Diferencias.
- Libro: Federico y sus familias.
- Libro: Una gran familia.
- Libro: El Gran libro de las familias.

Libros y Recursos Para Los Maestros y las Maestras

- Archivo Electrónico: [Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria](#).
- Archivo Electronico: [El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas](#).
- Archivo Electronico: [Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes](#).

Referencias

1. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 8/21/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
2. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 8/21/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
3. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [imagen]. Libretexts. Descargado el 8/21/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
4. [Teoría Ecológica de Bronfenbrenner](#). (07/22/2020). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Descargado el 8/21/2020. Licencia [CC BY SA 3.0](#).
5. [Teoría Ecológica de Bronfenbrenner](#). (07/22/2020). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Descargado el 8/21/2020. Licencia [CC BY SA 3.0](#).
6. [Teoría Ecológica de Bronfenbrenner](#). (07/22/2020). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Descargado el 8/21/2020. Licencia [CC BY SA 3.0](#).
7. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 1/9/2021. Licencia [CC-BY 4.0](#).
8. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
9. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
10. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
11. Bud Ellison. (12/24/2015). [Fresh Laundry](#). [Imagen] Descargada el 1/9/2021. Licencia: [CC BY 2.0](#).
12. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
13. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
14. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
15. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).

16. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
17. Wright, Martin. (8/11/2012). [Learning to ride a bike at Sunnysands, Barmouth. 2012](#). [imagen]. Desvargada el 1/9/2021. Licencia [CC BY 2.0](#)

This page titled [1.9: Dimensiones de Diversidad en el Contexto de la Teoría de los Sistemas de Bronfenbrenner y de otras Teorías](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.10: Dimensiones de Diversidad en la Estructura Familiar

Objetivo

Una vez completada la lectura de este capítulo, usted comprenderá la evolución de las estructuras familiares a través del tiempo, y también podrá crear estrategias para establecer relaciones de colaboración y respeto con las familias. Este capítulo incluye temas como:

- ¿Qué nos dice el código de NAEYC sobre las familias?
- Los ideales y Principios de NAEYC
- Las Habilidades Culturales de la Familia
- ¿Cómo se define a las Familias?
- Delicadeza Ética
- ¡La Prevención es Mejor que Resolver un Problema!

Empecemos entonces por abordar el primer tema.

¿Qué nos dice el código de NAEYC sobre las familias?

Por Dr. Jacque Taylor

El Código de la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC) reconoce que la comunicación, la cooperación y la colaboración con las familias son esenciales para mejorar el desarrollo de los niños.^[1]



Imagen 10.1 Esta es una Familia.^[2]

Guía de los Ideales de NAEYC

Los Ideales de NAEYC nos dicen que debemos:

- Basar nuestro trabajo con las familias dentro del marco de conocimiento de nuestro campo,
- Acoger y animar a las familias a participar en nuestros programas,
- Reconocer y aceptar la experiencia de las familias sobre sus propios hijos,
- Luchar por la habilidad cultural y la aceptación sin prejuicios ni juicios hacia las familias que pueden ser muy diferentes a la nuestra,
- Compartir nuestro conocimiento del crecimiento y el desarrollo con las familias,
- Fortalecer la comunicación con las familias, y
- Ayudar a las familias a construir redes de apoyo.^[3]

Guía de los Principios de NAEYC

Los principios de NAEYC nos dicen que debemos:

- Garantizar el acceso a las familias,
- Mantener a las familias informadas en todas las áreas de operación,
- Respetar el derecho de las familias a su confidencialidad,
- Permanecer imparcial en disputas familiares,
- Proteger a las familias de la explotación,
- Proporcionar referencias a recursos comunitarios apropiados, cuando sea necesario,
- Comunicarse con las familias en su idioma de origen, e
- Informar a las familias sobre los procedimientos y usos de la evaluación.^[4]

Las Habilidades Culturales de la Familia

La habilidad cultural es un conjunto de comportamientos, actitudes y pólizas que nos permiten trabajar eficazmente en situaciones inter-culturales.

Nuestras interacciones profesionales con las familias nos pondrán en contacto con muchas creencias, comportamientos y estilos de vida diferentes que pueden ser diferentes a los nuestros.^[5]

Entraremos en contacto con varias estructuras familiares y una multitud de miembros en las familias. Utilice un búsqueda en internet para localizar una variedad de estructuras de familias.

¿Cuál es la estructura de las Familias en la Actualidad?

Las familias son muy variadas en su estructura. La familia nuclear compuesta por el padre, la madre, y los hijos que era característica de siglos y décadas pasadas es menos común en la actualidad.^[6]

Ejercicio 10.1 La Estructura de las Familias

Tome unos minutos para pensar en lo siguiente:

Cuando se le viene a su mente una familia,

- ¿en qué tipo de familia piensa?
- ¿quiénes son los miembros de esa familia?
- ¿de dónde proviene esa familia?

Comparta sus ideas con otras personas cercanas a usted.

¿Cómo se Define a las Familias?

Por Rebecca Laff & Wendy Ruiz

A menudo se dice que los humanos somos criaturas sociales. Hacemos amigos, vivimos en comunidades y nos conectamos con conocidos a través de intereses compartidos. En los últimos tiempos, las redes sociales se han convertido en una nueva forma para que las personas se conecten con compañeros de la infancia, amigos de amigos e incluso desconocidos. Quizás nada sea más central para el mundo social que el concepto de familia.^[7]

Nuestras familias representan nuestras primeras relaciones y, a menudo, las más duraderas, y por ello es importante definir la estructura básica de la familia y cómo ha cambiado a través del tiempo.^[8]

Las familias son muy variadas debido a la diversidad que nos rodea. La siguiente sección de este capítulo consiste en definir a una gama de familias que conviven en cada una de las sociedades en este país.

En las famosas novelas de J.K. Rowling de Harry Potter, el niño mago vive en un armario debajo de las escaleras. Su desafortunada situación es el resultado de la muerte de sus padres magos en un duelo, lo que provocó que el joven Potter fuera enviado a vivir con sus crueles tíos. Aunque quizás la familia no sea el tema central de estas novelas de varita y hechicería, el ejemplo de Harry Potter plantea una pregunta importante: *¿qué exactamente se considera una familia?*^[9]

La definición de la familia cambia a través del tiempo y de la cultura. La familia tradicional se ha definido como dos o más personas relacionadas por sangre, matrimonio y, en ocasiones, adopción (Murdock, 1949). Históricamente, la versión más estándar de la familia tradicional ha sido la familia de dos padres. ¿Hay personas en su vida que considera como una familia y en la que las personas no están necesariamente relacionadas con usted en el sentido tradicional? Harry Potter sin duda consideraría a sus compañeros de escuela Ron Weasley y Hermione Granger como familia, a pesar de que no se ajustan a la definición tradicional. Del mismo modo, Harry podría considerar a Hedwig, su lechuza blanca, un miembro de su familia, y no sería el único en hacerlo. En una investigación en los E. U. (Harris, 2015) y Japón (Veldkamp, 2009) se encontró que muchos dueños de mascotas consideran que sus mascotas son miembros de su familia. Otra forma tradicional de familia es la familia conjunta, en la que tres o más generaciones de parientes consanguíneos viven en un solo hogar. Las familias conjuntas a menudo incluyen primos, tías y tíos, y otros parientes de la familia extendida. Existen versiones del sistema familiar conjunto en todo el mundo, incluso en el sur de Asia, el sur de Europa, el Pacífico sur y otros lugares.^[10]

En tiempos más modernos, la definición tradicional de familia ha sido criticada por ser demasiado limitada. Las familias modernas, especialmente aquellas en sociedades industrializadas, existen en muchas formas, incluida la familia monoparental, las familias sustitutas, las parejas del mismo sexo, las familias sin hijos y muchas otras variaciones distintas a las normas tradicionales. Es

común para cada uno de estos tipos de familia el compromiso, el cuidado y los lazos emocionales cercanos, que son cada vez más las características definidoras de la familia (Benokraitis, 2015). La definición cambiante de familia surgió, en parte, debido a factores como el divorcio y nuevos matrimonios. En muchos casos, las personas no crecen con su familia de origen, sino que se convierten en parte de una nueva familia o familia mixta. Ya sea una familia monoparental, conjunta o biparental, la familia de orientación de una persona o la familia en la que nace, generalmente actúa como el contexto social para que los niños pequeños aprendan sobre las relaciones familiares.^[11]

Familia Nuclear

La familia nuclear es la familia conviviente formada por los miembros de un único núcleo familiar, el grupo formado por los padres y sus hijos. Las definiciones más amplias consideran un núcleo familiar tanto a los grupos formados por dos adultos viviendo en pareja, con hijos o sin hijos, como a los formados por un adulto con uno o varios hijos. Algunas definiciones más restrictivas la reducen a los casos en los que están presentes los dos progenitores. En el concepto de este tipo de familia nuclear, una persona no puede pertenecer a dos núcleos familiares a la vez. Si los hijos forman parte de otro núcleo (si están casados o si tienen hijos) no forman parte del núcleo inicial, con independencia de que convivan o no.^[12]



Imagen 10.2 Esta es una Familia Nuclear.^[13]

Familia Extensa

La familia extensa o familia compleja es un concepto con distintos significados.

- En primer lugar ese término es empleado como sinónimo de familia consanguínea.
- En segundo lugar, en aquellas sociedades dominadas por la familia conyugal, refiere a la *parentela* —una red de parentesco egocéntrica que se extiende más allá del grupo doméstico, misma que está excluida de la familia conyugal.
- Una tercera acepción es aquella que define a la familia extendida como aquella estructura de parentesco que habita en una misma unidad doméstica (u hogar) y está conformada por parientes pertenecientes a distintas generaciones.^[14]

En las familias extendidas, la red de afines actúa como una comunidad cerrada. Este tipo de estructuras parentales puede incluir a los padres con sus hijos, los hermanos de los padres con sus hijos, a los miembros de las generaciones ascendentes, tíos, abuelos, bisabuelos, o de la misma generación. Además puede abarcar parientes no consanguíneos, como hermanastros, hijos adoptivos o putativos. Todo lo anterior establece un contraste con la familia nuclear.^[15]

En las culturas donde la familia extendida es la forma básica de la unidad familiar, la transición de un individuo hacia la etapa adulta no implica necesariamente la separación de sus parientes o de sus padres. Cuando un niño crece, se traslada al más amplio y real ámbito de los adultos, aun cuando en circunstancias normales establezca una identidad separada del resto de su comunidad.^[16]



Imagen 10.3 Esta es una Familia Extensa.^[17]

Familias Monoparentales

La familia Monoparental es aquella en la que un progenitor es responsable en solitario de sus hijos e hijas menores o dependientes. Aquí se habla del “hogar monoparental”, como el núcleo principal o primario. Un porcentaje de los núcleos monoparentales se

incluyen dentro de una familia compleja en la que hay una pareja, frecuentemente la constituida por los abuelos de los niños o niñas. En este caso se habla de núcleo monoparental secundario o dependiente.^[18]

Escenario 10.1: La familia de Jamir

Jamir es un niño de cinco años. Jamir vive con su padre el Señor Singh, y con su hermana Balwinder, quien tiene tres años de edad. El señor Singh trabaja de noche como agente de seguridad. Jamir y Balwinder son llevados cada noche, de lunes a viernes a un hogar de cuidado infantil que acepta cuidado de niños en horarios no tradicionales. El señor Singh los recoge oportunamente a las 7:00 am después de su turno de trabajo. La mamá de los niños, la señora Singh, no vive en el hogar. Hace aproximadamente 15 meses que ella fue deportada a su país de origen después de una redada en su lugar de trabajo. Esto ha creado desajustes en la familia de Jamir. Ellos permanecen en su casa de día mientras su padre duerme con mínima supervisión. Jamir ayuda a su padre a estar cerca de Balwinder, para que su padre pueda descansar.

Ejercicio 10.1 Ayudando a la Familia de Jamir

La familia de Jamir fue separada en forma no voluntaria debido a situaciones de residencia legal causando desajustes en el seno de la familia. Entre las necesidades de la familia se encuentran:

- Una supervisión apropiada de los niños durante el tiempo de día.
- Jamir asistirá pronto a la escuela. Las necesidades de la familia cambiarán pronto.

Piense:

- ¿Qué otras necesidades enfrenta esta familia?
- ¿Qué recursos comunitarios pueden ser apropiados para referir a esta familia?

Las familias monoparentales son profundamente diversas entre sí. Pongamos como ejemplo las siguientes situaciones que constituirían núcleos monoparentales y que configuran familias muy diferentes respecto a sus condiciones de vida:

- La madre adolescente con su bebé, viviendo ambos con los abuelos.
- La madre separada que vive con sus dos hijos de 6 y 10 años y trabaja limpiando hogares por horas.
- El obrero de la construcción de 55 años, viudo, que vive con su hijo menor, de 17 años.
- La mujer profesional liberal de 40 años que ha adoptado una hija de cinco.^[19]



Imagen 10.4 Esta es una familia Monoparental.^[20]

Familia Homoparental

Una familia homoparental es aquella en donde una pareja de dos hombres o de dos mujeres se convierten en progenitores, de uno o más niños. Las familias homoparentales pueden ser padres o madres a través de la adopción, o de la inseminación artificial, en el caso de las mujeres. El caso de vientre de alquiler es el más controvertido para la bioética, pero con este método las parejas homoparentales pueden ser padres eficazmente. También se consideran familias homoparentales aquellas en las que uno de los dos miembros tiene hijos de forma natural de una relación anterior.^[21]



Imagen 10.5 Esta es una familia homoparental.^[22]

Escenario 10.2 La Familia de Grisell

Grisell tiene tres años. Ella comenzará a asistir a un centro de cuidado infantil del gobierno estatal para niños en edad preescolar. Esta será la primera ocasión en que Grisell se separará de sus madres, Antoniette y Lucía. Para ingresar al centro, el director, Josh, completa un papeleo especial para documentar toda la información familiar de Grisell. Después introduce a la niña y a sus dos madres con la maestra, la señorita Yang. La familia se despide acordando llevar a Grisell al centro para que comience en un par de días. Una vez terminado su trabajo en el aula, la señorita Yang visita al director del centro para pedirle ideas de cómo introducir a la nueva familia en la clase. Hasta ahora la maestra solo ha tenido la oportunidad de trabajar con familias nucleares, extensas y monoparentales. Ella está entusiasmada de tener a Grisell y a su familia en clase, y quiere introducir a la familia en forma apropiada, al igual que lo ha hecho con todas las familias que asisten a su clase.

Ejercicio 10.2 Dándole la Bienvenida a la Familia de Grisell

Piense en el papel tan importante que el director del centro juega en apoyar a la señorita Yang. Piense en la señorita Yang y en la importancia de su papel como maestra.

- Si usted fuera su supervisor/a, ¿qué consejos le daría?
- Si usted fuera la señorita Yang, ¿qué pasos tomaría para asegurarse de que la familia se integre al igual que las otras familias en su salón?
- ¿En caso que fuese necesario, qué materiales agregaría usted en ese salón?

Comparta sus respuestas con otras personas.

Familia Por Elección

Es un tipo de familia relativamente recién reconocida, de nuevo especialmente en países industriales como los Estados Unidos, es la familia por elección. El término fue popularizado por la comunidad LGBTQ (Gay, Lesbiana, Bisexual, Transgénero, Queer) para describir a una familia no reconocida por el sistema legal. La familia por elección puede incluir niños adoptados, parejas vivas, parientes de cada miembro del hogar y amigos cercanos. Cada vez más familia por elección está siendo practicada por personas solteras y familias que se alejan de la familia consanguínea.^[23]

Familia Mixta o Mezclada

Las familias mixtas o mezcladas son cada vez más comunes, especialmente en sociedades industriales como en los Estados Unidos. Una familia mixta o mezclada se forma cuando los padres divorciados o viudos que tienen hijos se casan y forman un nuevo hogar.^[24]

Usted debe esperar trabajar con familias como estas durante su carrera, así como con familias en muchas otras circunstancias.

- ¿Se siente personalmente cómodo o cómoda con el estilo de vida o la composición de cada familia?
- Si no es así, ¿cómo planea trabajar con aquellas familias con las que puede sentirse personalmente incómodo o incómoda?

Al seguir la guía del Código de NAEYC, podemos disuadir algunas de nuestras reacciones personales y centrarnos en el interés superior de los niños a los que servimos.

Situaciones Complejas

En algunos casos tenemos obligaciones con dos grupos diferentes. En estas situaciones, a veces es posible que necesitemos negociar la mejor solución posible. Podemos hacerlo siguiendo los siguientes pasos.^[24]

- Escuchando respetuosamente todas las opiniones.
- Considerando los intereses de la niña o del niño.
- Poniendo ante todo el principio P-1.1: *Sobre todo, no dañaremos a los niños.*
- Honrar los deseos de los padres lo mejor que podamos, siempre y cuando no violemos el principio P-1.1.^[26]

Delicadeza Ética

Cuando se producen conflictos, podemos aplicar la delicadeza ética para resolver el problema de una manera que satisfaga las necesidades de todos los involucrados.

La delicadeza ética es una respuesta creativa a un dilema ético que satisface las necesidades de todos los involucrados y que le permite al educador evitar tener que tomar una decisión difícil. Permite comprometerse y negociar sin elegir las necesidades de una de las partes sobre la otra. Cuando lo necesite, busque orientación en el Código.^[27]

¡La Prevención es Mejor que Resolver un Problema!

1. Desarrolle sus habilidades profesionales de escuchar, comunicarse eficazmente y trabajar en colaboración con las familias.
2. Explique las pólizas de su centro a los padres antes de que ocurran conflictos.
3. Desarrolle su habilidad cultural para que entienda por qué ciertos temas pueden ser particularmente importantes para diferentes familias.
4. Muestre a las familias que usted toma sus preocupaciones en serio en todo momento.
5. Hágales saber a las familias que usted toma muy en serio su responsabilidad de proporcionar lo mejor para sus hijos.^[28]

Libros y Recursos para los Niños y las Niñas

- Libro: Familias. Por Shelley Rotner (Autor), Sheila M. Kelly (Autora).
- Libro: El Libro de las Familias. Por Todd Parr.
- Libro: Pan Frito: La Historia de una Familia Nativo-Americana. Por Kevin Noble Maillard y Juana Martinez-Neal.
- Libro: Nuestra Clase es una Familia. Por Shannon Olsen y Sandie Sonke.
- Libro: Buenas Noches Familias. Por Adam Gamble and Kelly Cooper.
- Libro: Somos una Familia. Por Patricia Hegarty and Ryan Wheatcroft.
- Libro: Familias, Familias, Familias. Por Suzanne Lang.

Libros y Recursos para Maestros y Maestras

- [La Colaboración entre Familias y Escuelas: Una Guía para Docentes.](#)
- [2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as.](#)
- [Familias Inmigrantes y Escuela.](#)

Referencias

1. Taylor, J. (8/30/2018). [What Does the NAEYC Code Tell Us About Families?](#) [version electrónica]. SoftChalk Cloud. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 3.0.](#)
2. Dorsey, B. (8/25/2017). [Imagen de una Familia.](#) [Imagen]. Pixabay. [Pixabay License.](#)
3. Taylor, J. (8/30/2018). [What Does the NAEYC Code Tell Us About Families?](#) [version electrónica]. SoftChalk Cloud. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 3.0.](#)
4. Taylor, J. (8/30/2018). [What Does the NAEYC Code Tell Us About Families?](#) [version electrónica]. SoftChalk Cloud. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 3.0.](#)
5. Taylor, J. (8/30/2018). [What Does the NAEYC Code Tell Us About Families?](#) [version electrónica]. SoftChalk Cloud. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 3.0.](#)
6. Taylor, J. (8/30/2018). [What Does the NAEYC Code Tell Us About Families?](#) [version electrónica]. SoftChalk Cloud. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 3.0.](#)
7. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#) [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado de . [Licencia CC-BY 4.0.](#)
8. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). [Niñez, familia, y comunidad](#) [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 4.0.](#)

9. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). *Niñez, familia, y comunidad* [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 4.0](#).
10. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). *Niñez, familia, y comunidad* [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 4.0](#).
11. Laff, R. & Ruiz, W. (2020). *Niñez, familia, y comunidad* [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 4.0](#).
12. *Familia nuclear*. (10/21/2020). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 9/2/2020. Licencia [CC-BY SA 3.0](#).
13. Sathyatripod. Pixabay. (2/14/2014). *Una familia nuclear*. [imagen]. Descargado el 9/2/2020. [Pixabay License](#).
14. *Familia extensa*. (6/6/2020). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 9/2/2020. Licencia [CC-BY SA 3.0](#).
15. *Familia extensa*. (6/6/2020). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 9/2/2020. Licencia [CC-BY SA 3.0](#).
16. *Familia extensa*. (6/6/2020). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 9/2/2020. Licencia [CC-BY SA 3.0](#).
17. *Familia Ojeda*. JPG. (03/10/2020). *Wikimedia Commons, the free media repository*. Fecha de consulta: 9/2/2020. Licencia [CC0 1.0](#).
18. Familia. *Familia Monoparental*. Descargado el 9/2/2020. Licencia: [CC-BY SA 3.0](#).
19. EcuRed. (n.d.). *Familia Monoparental*. En *EcuRed enciclopedia cubana*. Fecha de consulta 9/2/2020. [Licencia Dominio Publico](#).
20. Cruz Campos. (8/22/2016). *familia monoparental*. [imagen]. Descargada el 9/2/2020. EcuRed. [Licencia Dominio Publico](#).
21. Taylor, J. (8/30/2018). *What Does the NAEYC Code Tell Us About Families?* [version electrónica]. SoftChalk Cloud. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 3.0](#).
22. File:Familia-homoparental.jpg. (2020, October 4). *Wikimedia Commons, the free media repository*. Retrieved 23:40, June 24, 2021 from <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Familia-homoparental.jpg&oldid=479948633>. Licencia [CC-0](#)
23. Evans (LumenLearning). (2020). *Cultural Anthropology* [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado de . Licencia [CC BY-NC-SA 3.0](#).
24. Evans (LumenLearning). (2020). *Cultural Anthropology* [versión electrónica]. LibreTexts. Descargado el 9/2/2020. [Licencia CC BY-NC-SA 3.0](#).
25. Taylor, J. (8/30/2018). *What Does the NAEYC Code Tell Us About Families?* [version electrónica]. SoftChalk Cloud. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 3.0](#).
26. Taylor, J. (8/30/2018). *What Does the NAEYC Code Tell Us About Families?* [version electrónica]. SoftChalk Cloud. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 3.0](#).
27. Taylor, J. (8/30/2018). *What Does the NAEYC Code Tell Us About Families?* [version electrónica]. SoftChalk Cloud. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 3.0](#).
28. Taylor, J. (8/30/2018). *What Does the NAEYC Code Tell Us About Families?* [version electrónica]. SoftChalk Cloud. Descargado el 9/1/2020. [Licencia CC-BY 3.0](#).

This page titled [1.10: Dimensiones de Diversidad en la Estructura Familiar](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.11: Familias de Niños con Necesidades Especiales o Aquellos con Necesidades Especiales de Atención Médica

Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya

Objetivo

Después de leer este capítulo usted podrá comprender las necesidades de niños con varios tipos de necesidades especiales y la importancia de proveer servicios inclusivos en ambientes de educación temprana. También le ayudará a comprender como trabajar apropiadamente con las familias para mejorar los servicios educativos de sus hijos. Abordaremos temas como:

- Diferentes tipos de discapacidades o necesidades especiales.
- Lo que los programas pueden hacer para ser inclusivos con todos los niños,
- Promover actividades inclusivas
- Inclusión exitosa de niños con necesidades especiales
- Colaboración para la inclusión

Introducción

En este capítulo nos referimos a niños con discapacidades u otras necesidades especiales a aquellos con un diagnóstico específico, así como a niños que no tienen un diagnóstico, pero que su 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, (Family Partnerships and Culture, CDE).^[1] Para quienes tienen necesidades especiales, el término “atención de salud” incluye una variedad de trastornos como defectos de nacimiento, desórdenes 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, (Family Partnerships and Culture, CDE).^[2]

Como se explica en Inclusion Works (CDE), las familias de niños con discapacidades u otras necesidades especiales necesitan servicios de cuidado infantil al igual que las demás familias. Sin embargo, a menudo enfrentan un gran desafío para encontrar un centro de cuidado infantil que ofrezca una alta calidad de servicios y que además sea accesible, ya que pueden enfrentarse a la negativa de ser inscritos en algunos centros. Esta situación hace que sea aún más importante que los centros de cuidado infantil se esfuercen por incluir a todos los niños en sus programas para ayudar a las familias que tienen niños con este tipo de necesidades especiales.^[3]



Imagen 11.1 Niña recibiendo servicios de rehabilitación^[4]

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). Un entorno menos restrictivo 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 niños sin discapacidades. La legislación federal correspondiente que se aplica a los infantes y niños pequeños (niños de hasta 3 años) y sus familias, especifican que los servicios y apoyos de intervención temprana deben prestarse en *ambientes naturales*, que generalmente se interpreta como una amplia gama de contextos y actividades que por lo general se llevan a cabo para los niños menores de tres años en sus hogares y las comunidades en las que ellos que se viven.^[5]

Es fundamental que a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales y sus familias, se les incluya en programas de educación infantil de calidad, los mismos que ofrecen ambientes naturales para sus compañeros en los que se todos se desarrollen de manera habitual. Los niños aprenden de sus interacciones con otros niños y también del medio ambiente, 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 recibir educación de alta calidad. Los niños que tienen una discapacidad o una necesidad especial llegan a conocer e interactuar con sus compañeros de desarrollo típico, 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 otros niños que se desarrollan en forma atípica en el salón de clases. Todos tienen la oportunidad de aprender acerca de las fortalezas y desafíos que enfrentan otros seres humanos.^[6]



Imagen 11.2 Niños con varios niveles de habilidades deben ser incluidos en ambientes de cuidado infantil. (Cortesía del Departamento de Educación de California).^[7]

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 en el mismo lugar.” Ellos quieren ser miembros de manera completa e incondicional de la familia y de la comunidad. Norman Kunc, un defensor de los derechos de los niños discapacitados, dijo de manera elocuente: “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.”^[8]



Imagen 11.3 Niño con Síndrome de Down.^[9]

Como se explica en *Inclusion Works* (CDE), 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, crean una atención individualizada para satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los niños, contando con muchas de las aptitudes necesarias para atender a los niños con discapacidades u otras necesidades especiales.^[10]

Tipos de Discapacidades o Necesidades Especiales

Causas Biológicas de Desordenes de Lenguaje o del Habla

Georgia RESA HB671

Los trastornos del lenguaje o del habla no se limitan pero pueden tener algunas causas biológicas como:

- Los resultados de otras discapacidades como la discapacidad intelectual o el autismo.
- Pérdida de audición o sordera.
- Debilidades musculares de la boca (parálisis cerebral).
- Una lesión cerebral específica como la afasia (una discapacidad del habla y el lenguaje que resulta de un derrame cerebral o una lesión cerebral, por ejemplo, una lesión traumática en la cabeza).

Afasia

La afasia suele ser el resultado de un incidente cerebro-vascular. Afecta a todos los modos de comunicación expresiva y receptiva, incluido el habla, la escritura, la lectura, la comprensión y los gestos. Mientras algunas personas se recuperan, otras tienen problemas a lo largo de su vida.

Desordenes Congénitos

Congénito significa que el trastorno está presente al nacer. Un ejemplo sería el labio leporino y/o el paladar hendido. Este es el defecto congénito más común en los Estados Unidos. Afecta a uno de cada 600 recién nacidos.

- El labio leporino: es la separación entre dos lados del labio que a menudo involucra la mandíbula superior.
- Paladar hendido: existe una abertura en el techo de la boca.

Algunos niños tienen uno o ambos. Las hendiduras ocurren durante la sexta a décima semana de desarrollo en el útero. Una hendidura ocurre cuando algo se interrumpe o se interpone en el camino de la fusión.^[11]

Impedimentos de Comunicación

La comunicación es posible a través de varios mecanismos que apoyan los diferentes procesos involucrados en la comunicación. La comunicación tiene cuatro componentes (Stuart, 2007):

1. Audición: para percibir y procesar los sonidos del habla.
2. Habla: para usar la voz y la articulación para hablar.
3. Lenguaje: consiste en la forma del lenguaje (gramática), el contenido del lenguaje (significado de las palabras) y el uso del lenguaje (manipulación del lenguaje en un contexto social) que se utilizará con el propósito de comunicarse.
4. Fluidez: consiste en unir sonidos, sílabas, y palabras usando ritmos, ritmos y énfasis específicos al hablar (McCormick y Loeb, 2003).^[12]

Ejercicio 11.1 El Cerebro Interactivo

Boundless Psicología

Abra el enlace del [Cerebro Interactivo](#). Esta es una página interactiva del cerebro que lo ayudará a aprender sobre las vistas laterales, internas y visuales del cerebro, y el trauma que puede ocurrir si esa región específica del cerebro recibe algún daño. También le ayudará a aprender sobre las regiones del cerebro y las áreas que apoyan la comunicación. Por último, el sitio web Le dará una idea sobre Con qué tipos de actividades/aprendizaje funcionan los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho. Siéntase libre de explorar y aprender abriendo los enlaces donde se describen las lesiones cerebrales traumáticas.^[13]

Discapacidades Intelectuales

Los niños y niñas con discapacidades intelectuales pueden tardar más en aprender a hablar o a caminar y ocuparse de sus necesidades personales, como vestirse o comer. Es probable que tengan problemas para aprender en la escuela. Aprenderán, pero les llevará más tiempo. Puede haber algunas cosas que no puedan aprender, dependiendo del tipo de discapacidad.

¿Qué hay detrás de un nombre?

Los nombres que se han utilizado para describir a las personas con discapacidad intelectual se han utilizado históricamente como un insulto, pero en 2010, la legislación Federal solidificó el uso del término discapacidad intelectual. A esto se le conoce como *La Ley de Rosa*. Esta ley ordenó que a la frase "discapacidad intelectual" se le reemplazara con el uso de la frase "retraso mental."^[14]

Ley Pública P.L.-94-142, que trata sobre Educación Especial y Servicios de Rehabilitación, ayudó a mejorar el acceso a servicios educativos para niños con discapacidades. Esta ley tiene cuatro propósitos que son:

1. Asegurar que todos los niños con discapacidades tengan disponible una educación pública, apropiada, y gratuita que enfatice la educación especial y los servicios relacionados para satisfacer sus necesidades.
2. Asegurar que los derechos de los niños con discapacidades y sus padres estén protegidos.
3. Ayudar a los estados y las localidades a proporcionar educación para todos los niños con discapacidades.
4. Asegurar la efectividad en los esfuerzos para educar a todos los niños con discapacidades.^[15]

Causas de las Discapacidades Intelectuales

Para la mayoría de los estudiantes con discapacidades intelectuales, especialmente aquellos con impedimentos moderados, muchas veces la causa de la discapacidad no puede ser determinada.

Para estudiantes con discapacidades intelectuales más significativas, las causas generalmente se consideran en términos de cuando ocurrió esta discapacidad.^[16]

- En la etapa prenatal, un ejemplo es el *Síndrome de Down*, que es una alteración genética que consiste en tener un cromosoma extra, o una parte de él, en la pareja cromosómica 21, de tal forma que las células de estas personas tienen, en vez de 46 que es lo habitual, 47 cromosomas, con el nº 21 por triplicado y de ahí que también se le llame trisomía 21. Este síndrome es la principal causa de discapacidad intelectual y la alteración genética humana más común y representa una de cada 700 concepciones. La frecuencia aumenta con la edad materna, especialmente cuando se superan los 35 años. Este es el único factor de riesgo demostrado de tener un hijo con síndrome de Down.
- En la etapa perinatal, un ejemplo incluye los nacimientos prematuros. Los bebés prematuros nacen antes de estar preparados, por lo que sus órganos inmaduros se van a desarrollar en unas condiciones que no son las ideales. En torno al 11-12% de los nacimientos son prematuros. Según las semanas de edad gestacional en el momento del nacimiento, vamos a clasificar a los bebés prematuros en diferentes grupos: prematuros tardíos (34-37 semanas), prematuros moderados (32-34 semanas), grandes prematuros (menos de 32 semanas) y prematuros extremos (menos de 28 semanas). Hasta el 85% de los nacimientos prematuros lo forman los prematuros moderados y tardíos. Los problemas que pueden tener los prematuros van a depender, fundamentalmente, del grado de prematuridad y de su peso al nacimiento. Los grandes prematuros, sobre todo los prematuros extremos, van a ser el grupo que más atención van a necesitar.^[17]
- En la etapa postnatal, un claro ejemplo es la encefalitis, que es una inflamación del cerebro causada por una infección viral. Otra causa puede ser el envenenamiento por plomo ya que todavía hay edificios que contienen plomo en la actualidad. Hay muchos edificios antiguos que contienen capas de pintura con plomo. Una causa mas podría ser por lesión cerebral debido a caídas de bicicletas o equipos de juego, accidentes automovilísticos, casi ahogamiento, o niños que sufren de abuso o desnutrición severa.

Martha Lally and Suzanne Valentine-French

Desórdenes Genéticos

A continuación, se enlistan los trastornos genéticos. En estos, el individuo hereda un cambio genético de ambos padres. Si el gen se hereda de un solo padre entonces la persona es portadora y no padece de la condición o enfermedad.^[18]

La mayoría de los trastornos genéticos conocidos están vinculados a genes dominantes; sin embargo, la gran mayoría de los trastornos relacionados con genes dominantes no son graves o debilitantes. Por ejemplo, la mayoría de las personas con Síndrome de Tourette sufren sólo tics menores de vez en cuando y pueden controlar fácilmente sus síntomas. La Enfermedad de Huntington es un trastorno dominante relacionado con el gen que afecta el sistema nervioso y es mortal, pero no aparece hasta la mediana edad. Los trastornos genéticos recesivos, como la fibrosis quística y la anemia de células falciformes, son menos frecuentes, pero en realidad pueden reclamar más vidas porque son menos propensos a ser detectados, ya que las personas no son conscientes de que son portadoras de la enfermedad. Algunos trastornos genéticos están relacionados con el sexo; el gen defectuoso se encuentra en el cromosoma X. Los hombres tienen solo un cromosoma X, por lo que tienen un mayor riesgo de trastornos relacionados con el sexo debido a un gen recesivo, como la hemofilia, el daltonismo y la calvicie. Para que las mujeres se vean afectadas por los defectos genéticos, deben heredar el gen recesivo en ambos cromosomas X, pero si el gen defectuoso es dominante, las mujeres pueden estar igualmente en riesgo. A continuación, se explican varios trastornos genéticos.^[19]

- La Enfermedad de las Células Falciformes (SCD) es una afección en la que los glóbulos rojos del cuerpo tienen forma de hoz (como la letra C) y afectan la capacidad de la sangre para transportar oxígeno. Las personas que son transmisoras pueden experimentar algunos efectos, pero no tienen la condición completa. Las probabilidades afectan a 1 de cada 500 nacimientos en la población de raza negra, y uno por cada 36,000 nacimientos en los hispanos.^[20]
- La Fibrosis Quística (CF) es una condición que afecta la respiración y la digestión debido a la acumulación de mucosidad gruesa en el cuerpo, especialmente los pulmones y el sistema digestivo. En la fibrosis quística, la mucosidad es más gruesa de lo normal y pegajosa. Ocurre en uno de cada 3,500 nacimientos.^[21]
- La Fenilcetonuria (PKU) es un trastorno metabólico en el que el individuo no puede metabolizar la fenilalanina, un aminoácido. Si no se trata, se produce un déficit intelectual. La fenilcetonuria se detecta fácilmente y se trata con una dieta especial. Sucede en uno de cada 10,000 nacimientos.^[22]
- La enfermedad de Tay Sachs es causada por una deficiencia enzimática que resulta en la acumulación de lípidos en las células nerviosas del cerebro. Esta acumulación resulta en daño progresivo a las células y una disminución en el desarrollo cognitivo y

físico. Por lo general, la muerte ocurre a los cinco años. Se da en 1 de cada 4000 nacimientos; 1 de cada 30 judíos americanos es portador; 1 de cada 20 canadienses franceses es un transmisor.^[23]

- El Albinismo es cuando el individuo carece de melanina y posee poco o ningún pigmento en la piel, el cabello y los ojos. También pueden ocurrir problemas de visión. Se dan menos de 20.000 casos en estadounidenses por año.^[24]

Trastornos autosómicos dominantes (heterocigotos): Para tener el trastorno, el individuo sólo necesita heredar el cambio genético de uno de los padres.^[25]

- La Enfermedad de Huntington es una afección del sistema nervioso. Las células nerviosas se dañan, lo que hace que varias partes del cerebro se deterioren. La enfermedad afecta el movimiento, el comportamiento y la cognición. Es fatal y se desarrolla en la mediana edad.^[26]
- El Síndrome de Tourette es un trastorno que resulta en tics motores y vocales incontrolables, así como en sacudidas corporales.
- La Acondroplasia es la forma más común de estatura baja desproporcionada. El individuo tiene un crecimiento óseo anormal que resulta en estatura baja, brazos y piernas desproporcionadamente cortos, dedos cortos, un gran oído, y rasgos faciales específicos.^[27]

Trastornos relacionados con el sexo: Cuando el cromosoma X tiene una mutación, a esto se le conoce como un trastorno ligado al cromosoma X. Los hombres se ven más afectados que las mujeres porque poseen sólo un cromosoma X, y no tienen un cromosoma X adicional para contrarrestar el gen dañino.^[28]

- El Síndrome Frágil X ocurre cuando el cuerpo no puede producir suficiente proteína que necesita para que el cerebro crezca y pueden ocurrir problemas con el aprendizaje y el comportamiento. El síndrome de frágil X es causado por una anomalía en el cromosoma X, que luego se rompe. Si una mujer tiene frágil X, su segundo cromosoma X suele ser saludable, pero los hombres con frágil X no tienen un segundo cromosoma X saludable. Esta es la razón por la que los síntomas del síndrome frágil X suelen ser más graves en los hombres. Se da en uno de cada 4000 hombres y en una de cada 8000 mujeres.^[29]
- La Hemofilia ocurre cuando hay problemas en la coagulación de la sangre, causando sangrado interno y externo. Se da en uno de cada 10,000 hombres.^[30]
- La Distrofia Muscular Duchenne es un debilitamiento de los músculos, lo que resulta en una incapacidad para moverse, perder la capacidad valerse por sí mismo y posible la muerte.^[31]

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

Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya

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 importante saber es que las discapacidades de aprendizaje a veces no se reconocen o se 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 ambiente lleno de lenguaje y pueden hacer adaptaciones basadas de acuerdo con el conocimiento que se tenga de cada niño.^[32]

Las discapacidades intelectuales (antes denominadas retraso mental), se identifican en menor porcentaje que aquellas por impedimento 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 su desempeño en un ambiente de cuidado infantil. Los niños que reúnen los requisitos para recibir servicios de intervención temprana o de educación especial y reciben este tipo de servicios, 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.^[33]

Aprender sobre los niños en forma individualizada

La información sobre una discapacidad específica puede darle a un educador de la infancia temprana ideas sobre cómo ayudar a un niño. Sin embargo, cuando se atiende a un niño con necesidades especiales 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 necesidad especial son variadas, 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 la temprana infancia deben aprender más allá de la definición de un libro de texto y hacer preguntas con tacto y comprensión, especialmente cuando conversen con los padres.^[34]

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 del niño?” 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 ser abordadas, y si se necesitan o si habrá especialistas que se involucren.^[35]

Promover actividades inclusivas

Aunque los niños con discapacidades no estén inscritos en un programa de educación de la primera infancia, los educadores pueden seguir promoviendo prácticas inclusivas. Una forma de crear inclusión es tener fotos, libros y materiales que presenten a los niños con discapacidades en un ambiente común. La forma de crear conciencia de en qué 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 trastorno del espectro autista” en lugar de “un niño autista.”^[36]

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.^[37]

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 aportan a su trabajo. A pesar de su singularidad, cada programa es capaz de incluir con éxito a niños con necesidades especiales, haciendo que el programa funcione para cada niño que forma parte de éste. Una actitud de *puedo hacerlo* entre los educadores ayuda a proporcionar la energía necesaria para encontrar soluciones a los desafíos ineludibles. De igual manera esto ayuda a tener una actitud entusiasta sobre cómo hacer que la inclusión funcione en lugar de simplemente cumplir con una obligación legal.^[38]

Algunos niños necesitan, y se ven beneficiados, con programas que llevan a cabo pequeños cambios o apoyos leves en el plan de estudios para poder sacar el máximo provecho de ciertas actividades. Este tipo de cosas pueden consistir en adaptaciones simples, como por ejemplo, el hecho de proporcionar un lugar especial o una actividad tranquila para un niño que no puede participar en actividades de grupos grandes. Otra modificación podría ser el poner a disposición para un niño un refrigerio adicional cuando necesita comer con más frecuencia, modificando el horario habitual de comidas o refrigerios del programa.^[39]

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 de gran ayuda para los niños y sus familias. La familia, por ejemplo, es considerada siempre la primera y más importante guía de un niño; después de la familia, puede ser un especialista de la zona o un centro de capacitación local. Afortunadamente, más allá de la comunidad inmediata, un mundo de libros, publicaciones periódicas y sitios en internet confiables, 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.^[40]

Los programas que se establecen dentro de una base de buena calidad y apropiados al desarrollo, con 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 típicamente. 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.^[41]

- Adopta la idea de que todos los niños son capaces.

- Aún cuando parezca un desafío, es necesario adaptar el entorno de manera que sea apropiado para el desarrollo, y que se ajuste a las necesidades e intereses de cada niño.
- Se debe tomar en cuenta al niño en su totalidad, en particular su experiencia socioemocional. Aunque cuando fuese necesario apoyar el desarrollo de una habilidad específica por parte del niño.

Debemos considerar las siguientes preguntas cuando adaptemos una actividad para un niño con necesidades especiales:^[42]

- ¿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 cosas nuevas?

Colaboración para la inclusión

Para abordar 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 se aproximan a las familias y se relacionan con los especialistas. Estos dos grupos de personas pueden compartir información importante 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.^[43]



Imagen 11.3 La colaboración ofrece un apoyo y un conocimiento valioso.^[44]

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 colaborativas 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 que 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.^[45]

La publicación *Inclusion Works* del Departamento de Educación de California incluye un cúmulo de información acerca de la identificación de niños con necesidades especiales y la prestación de cuidados inclusivos.^[46]

Los maestros tendrán en sus aulas a niños con necesidades especiales diagnosticadas y no diagnosticadas, incluidas las condiciones 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).^[47]

Ofrecer una base sólida en la práctica apropiada del 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.^[48]

Escenario 11.1: El Arte de Brandon

Brandon, un niño de 3 años que sufre de parálisis cerebral participa en un programa inclusivo de Head Start en su comunidad local. Su maestra ha creado un salón de clases con un gusto multisensorial. Brandon y sus compañeros de clase aprenden haciendo cosas por sí mismos y experimentando con actividades de causa y efecto a través de diferentes métodos de aprendizaje. El rincón de arte cuenta con materiales de cartón de distintos tamaños que los niños tienen la oportunidad de pintar, y las cajas pueden convertirse en un espacio de almacenamiento para los trabajos de arte de cada niño que cuelgan del techo.

Brandon disfruta mucho de pintar con pintura roja y azul. En algunos lugares de la caja, los colores se han mezclado como produciendo un color morado intenso. ¿Qué color es éste? Pregunta la maestra de Brandon, ¿De dónde sacaste la pintura morada? Pregunta de nuevo la maestra con una sonrisa. Brandon Mira los recipientes de pintura roja y azul con una chispa especial en sus ojos.

Adaptado del libro, Young Children With Special Needs (Bayat, 2012, pagina 304).

Ejercicio 11.2: Colaboracion para la Inclusión

Piense en el escenario de Brandon. El uso de arte tiene un éxito muy importante para apoyar a Brandon en su desarrollo. Si embargo, muchas veces el arte usa recursos consumibles muy costosos. Que colaboraciones podría utilizar la maestra de Brandon para conseguir materiales reciclables que pudieran usarse en su salón y que estrategias podría crear para diversos centros de aprendizaje en su aula?:

- a nivel de colaboración con los maestros de su centro
- a nivel de colaboración con la comunidad (incluyendo los padres de familia)

Libros y Recursos para los Niños y las Niñas

- La Niña que Pensaba con Imágenes: La Historia de la Doctora Temple Grandin (The Girl Who Thought in Pictures: The Story of Dr. Temple Grandin).
- Cómo Construir un Abrazo (How to Build a Hug).
- Yo Soy Hellen Keller (I am Hellen Keller).
- Yo, Frida (Me, Frida).
- Elina aprende acerca de la Inclusión (Elina learns about inclusion).
- Neema Quiere Aprender: una verdadera historia de Autodeterminación y de promover la inclusión (Neema Wants to Learn: A True Story Promoting Inclusion and Self-Determination).
- Todos los Perritos Tienen ADHD (All Dogs Have ADHD).
- ¿Qué le Pasa a Timmy? (What's Wrong with Timmy?).
- Mantén tu Oreja en la Pelota (Keep your Ear on the Ball).
- Mirando desde Nuestros Zapatos (Views from Our Shoes).
- Diferente Como Yo (Different Like Me).
- Reglas (Rules).
- Mi Amiga Isabel (My Friend Isabelle).
- La Guerra del Alfabeto (The Alphabet War).

Libros y Recursos para los Maestros y Maestras

- La casa en la Calle Sylvia (The House on Sylvia Street).
- Temple Grandin Movie (2010).
- Español Autismo Speaks.(www.autismspeaks.org/espanol)
- Mentes no Entendidas (Misunderstood Minds), (www.pbs.org/wgbh/misunderstoodminds/).
- Departamento de Salud y Servicios Humanos, Administración para Niños y Familias (ECLKC), Niños con Discapacidades: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/nin...discapacidades>.

- Departamento de Salud y Servicios Humanos, Administración para Niños y Familias (ECLKC), Pruebas diagnósticas y evaluaciones funcionales de los niños: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/pru...s-de-los-ninos>.
- IDEA website: <https://sites.ed.gov/idea/> (En español: <https://www.parentcenterhub.org/sobr...jo%20la%20ley>).
- Voces de Familias: <https://familyvoices.org/#>
- Parent to Parent USA: <https://www.p2pusa.org/>
- LD Online: <http://www.ldonline.org/>
- Video: ¿Qué es el Síndrome de Tourette? <https://www.youtube.com/watch?v=gLfl...channel=Telefe>
- Video: ¿Que es la enfermedad de Huntington? https://www.youtube.com/watch?v=c-I_...ivisionHouston
- Video: ¿Qué el Síndrome del Cromosoma X Frágil?: <https://www.youtube.com/watch?v=-LE3...=AutismoDiario>
- Understood. Creando un Mundo para la Diferencia. <https://www.understood.org/pages/en/...for-educators/>

Referencias

1. Esquivel, Elam, Paris, & Tafoya. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#) . [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0
2. Esquivel, Elam, Paris, & Tafoya. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#) . [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0
3. Esquivel, Elam, Paris, & Tafoya. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#) . [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0
4. The National Institutions of Health. (2013). [Una niña recibiendo terapia](#) [imagen]. Wikimedia Commons. Bajo el [dominio publico](#).
5. Esquivel, Elam, Paris, & Tafoya. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
6. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
7. E squivel, Elam, Paris, & Tafoya. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#) . [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC BY 4.0.
8. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
9. Himileanmedia. (2013). [Niño con Síndrome de Down](#) [imagen]. Wikimedia Commons. Descargada el 9/2/2020. Licencia CC-BY-SA 3.0
10. Esquivel, Elam, Paris, & Tafoya. [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
11. Introduction to Exceptional Children's Course. Module 7 West Georgia RESA HB671. License CC BY NC (adaptations).
12. Center of Excellence for Medical Multimedia (CEMM). *The Traumatic Brain Injury*. Website: <https://tbi.cemmlibrary.org/Interactive-Brain/Interactive-Brain>. Retrieved on 10/12/18. Open resource for public view.
13. The Brain Image by Unknown Author is licensed under CC BY-SA and it was retrieved from <https://textimgs.s3.amazonaws.com/boundless-psychology/lbdywrnvs3ir4x1lfuhm.jpg> on 10/12/18.
14. United States Department of Education. OSERS. Retrieved on 11/2/2018 from <https://content.govdelivery.com/accounts/USED/bulletins/1a93caf>
15. United States Department of Education. OSERS. Retrieved on 11/2/2018 from <https://content.govdelivery.com/accounts/USED/bulletins/1a93caf>
16. Asociación Española de Pediatría. En Familia. Síndrome de Down: qué es y qué hay que prevenir. Descardado de <https://enfamilia.aeped.es/temas-sal...y-que-prevenir> el 6/22/2021. Licencia CC-BY-NC-SA 3.0.
17. Asociación Española de Pediatría. En Familia. Prematuros: Problemas mas Recientes. Descardado de <https://enfamilia.aeped.es/edades-etapas/prematuros-problemas-mas-frecuentes> el 6/22/2021. Licencia CC-BY-NC-SA 3.0.
18. CDF 18 Intro to Exceptional Children. Module 5. Retrieved from https://canvas.butte.edu/courses/13528/pages/introduction-to-intellectual-disabilities?module_item_id=427670 on 11/2/2018. License CC-BY. Qué pasó no comido nada
19. Lally, M. & Valentine-French, S. (2020). [Lifespan Development – A Psychological Perspective](#). [versión electrónica]. Librebooks. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY-NC-SA 4.0
20. Lally, M. & Valentine-French, S. (2020). [Lifespan Development – A Psychological Perspective](#). [versión electrónica]. Librebooks. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY-NC-SA 4.0

- [illegible]

47. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
 48. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
-

This page titled [1.11: Familias de Niños con Necesidades Especiales o Aquellos con Necesidades Especiales de Atención Médica](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.12: La Situación Socioeconómica de las Familias

Boundless (Former Lumen Learning)

Page ID

50581

Objetivos

Una vez leído este capítulo el estudiante será capaz de entender como el estatus socio-económico influye en la educación, las prioridades y el acceso de las familias a servicios comunitarios, así como la importancia de los proveedores de cuidado educativo como una fuente para atenuar efectos estresantes y negativos por los que pasan las familias. En este capítulo discutiremos que tienen como factor:

- Los problemas que las familias enfrentan día a día,
- La economía,
- La vivienda,
- El estatus social de la familia,
- La salud y el acceso a servicios de sanidad, y
- El estrés.

Introducción

La posición de las familias en la jerarquía de clase social tiene consecuencias que les impactan en su salud, vida familiar y en su educación.^[1]

Si bien los sociólogos debaten exactamente cómo se dividen las clases sociales, hay pruebas sustanciales de que el estatus socio-económico está ligado a ventajas y resultados tangibles.^[2]

La clase social en los Estados Unidos es un tema controvertido, con científicos sociales en desacuerdo sobre los modelos, las definiciones e incluso la cuestión básica de si existen o no clases distintas.^[3]

En los Estados Unidos, la clase social de una persona tiene consecuencias. La clase social se refiere a un grupo de individuos en una jerarquía estratificada en base a la cantidad de bienes, la educación, la ocupación y las conexiones sociales (aunque hay aún más factores que son considerados). Nuestra posición en la jerarquía de clase puede impactar, por ejemplo, nuestra salud, nuestra vida familiar, nuestra educación, la afiliación religiosa, la participación política y nuestras experiencias con el sistema de justicia criminal.

Muchos estadounidenses creen en un modelo simple de tres clases que incluye a la clase rica o alta, la clase media y la clase pobre o trabajadora. La situación socio-económica de la familia tiene un profundo efecto en el cuidado y la educación de los niños y las niñas pequeños y definitivamente afectará en su situación a lo largo de sus vidas.^[4]

El Estatus Socioeconómico

Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafuya

El estatus socio-económico (ESE) es otra forma de diversidad que tiene un impacto en el aprendizaje de los niños y las niñas. 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.^[5]

El estado socio-económico normalmente se divide en tres niveles (alto, medio y bajo) para describir las tres posiciones en las 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).

En las familias de nivel socio-económico más alto suele la educación ser mucho más importante, tanto en el hogar como en la comunidad local. 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.^[6]

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.^[7]

Aproximadamente el 20 por ciento de los niños menores de cinco años en California, 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.^[8]



Imagen 12.1: Es más probable que la pobreza les afecte más a los niños y niñas con padres inmigrantes.^[9]

Si bien los educadores y educadoras de la primera infancia no pueden cambiar las condiciones referentes al estatus socio-económico 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. Se debe tener en cuenta que las familias quieren lo mejor para sus hijos y es muy posible que las familias estén haciendo las cosas lo mejor que pueden. 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.^[10]

Las dificultades familiares que con frecuencia están relacionadas con el estado socio-económico

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.^[11]

Esto significa que la atención prenatal es inadecuada o inexistente, lo que 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 que tan 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. Los servicios médicos disponibles para familias indocumentadas se limitan a situaciones de vida o muerte, de otra forma las familias son responsables por los costos médicos y muchas veces no tienen los recursos para pagar por servicios de salud preventivos. Cuando las familias son inmigrantes con documentos muchas veces se abstienen de usar recursos del gobierno debido a los procesos de renovación de visas de trabajo o visas de residencia. 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.

^[12]



Figura 12.2: El programa de entender los efectos de la pobreza para poder mitigarlos. Cortesía de Family Partnerships and Culture, CA. Department of Education.^[13]

Falta de Vivienda

En *A Guide to Culturally Sensitive Care*, se explica que 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. 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. CA. Department of Education.^[14]

Para Recordar: ¡El Lenguaje es Importante!

“Sin hogar” describe una situación; no define a las personas que están en esa situación. Mostramos más respeto a las familias hablando de “niños y familias sin hogar” en lugar de decir “niños y familias vagabundos.” El lenguaje de *las personas primero* reconoce al individuo antes de reconocer la situación que el individuo pueda estar experimentando.^[15]

“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.^[16]

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.^[17] 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 del 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.^[18]

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

Es importante que las familias que están en una situación sin hogar vean al 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 cómo se sienten más valoradas y más apoyadas.



Figura 12.3 Un padre y su hija están en un desayuno por los días festivos de fin de año para familias sin hogar. Cortesía de Early Childhood Homelessness in the United States (HHS).^[19]

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.

De acuerdo a *Building Relationships with Families* (HHS), 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.^[20]

Escenario 12.1: Comprensión de los problemas que enfrentan las familias

Por Tara R Abrahams

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 juntas 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:

- Pocas de las familias poseían un auto, y los vehículos que poseían contaban con diferentes fallos todo el tiempo;
- 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 enfrentan las familias en el programa.^[21]

Ejercicio 12.1: Piense 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, madre y/o cuidador primario del hogar durante períodos lo suficientemente largos como para que tenga un impacto en la vida del niño o de la niña. Estas situaciones pueden tener un efecto negativo en la significativa participación del padre, madre y/o cuidador en la vida del niño y en la relación padre, madre, cuidador-hijo, e interferir con la conexión del padre, madre y/o cuidador con la familia. La separación puede ser voluntaria o involuntaria y puede deberse a diferentes causas:

- Encarcelamiento
- Despliegue militar
- Hospitalización
- Migración con el fin de buscar empleo
- Deportación
- Una enfermedad por tiempo prolongado que requiere de cuidado médico o de aislamiento.

En *Building Relationships with Families* (HHS), se explica que los niños y las niñas 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.^[22]

Lo que los programas pueden hacer para apoyar a las familias que experimentan una ausencia prolongada del padre, madre o cuidadores primarios

Los programas de cuidado infantil pueden desempeñar un papel importante al facilitar a ayuda para las familias para que puedan hacer frente a una separación a largo plazo, proporcionando al niño formas de mantener cercano al padre, madre y/o cuidador que se encuentra lejos. El primer objetivo de la intervención sería darle al niño múltiples oportunidades y espacios a través de los cuales el niño o niña pueda expresar sus sentimientos y creencias sobre la separación. El niño puede inquietarse por la seguridad y el bienestar del padre, madre y/o cuidador, y se le debe permitir que exprese sus sentimientos. Los maestros pueden brindar apoyo para ayudarle a expresar las ideas y preocupaciones dándole al niño la seguridad de que es amado, apreciado y que 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, madre y/o cuidador.



Imagen 12.4: Un niño separado de sus padres o cuidadores puede escribir o dibujar para expresar sus sentimientos. Cortesía de Family Partnerships and Culture por el Departamento de Educación de California.^[23]

El objetivo es ayudar a la familia a mantener la conexión del niño con su(s) padre(s) y ayudar a los padre(s) 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 les 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 (Family Partnerships and Culture por el Departamento de Educación de California).^[24] Si es posible el padre puede mandar cartas, videos o grabaciones de audio para los niños también.

Escenario 12.3: Leyendo un libro para un padre o madre que esta críticamente enfermo

La maestra Josefina sabe que la mamá de Jordan ha permanecido hospitalizada por un mes. Esto se ha reflejado en Jordan (de 3 años), ya que su comportamiento es mas aislado en relación con sus compañeros en el aula.

Durante la hora del círculo, la maestra Josefina decide leer un libro especial para Jordan: ¿A Dónde se Fueron los Superpoderes de Mamá?

De la lectura siguió una actividad en donde los niños hicieron tarjetas para mandarle a la mamá de Jordan al hospital.

La maestra Josefina decide hacer un momento más especial para Jordan. Ella sabe que a Jordan le leen cada noche antes de dormir. La maestra y Jordan seleccionan su libro favorito: *Un beso en la Mano*. La maestra ayuda a Jordan a leer el libro y deja que Jordan, que sabe el libro casi de memoria, participe activamente grabando la lectura.

Al día siguiente, la maestra le manda el audio de la grabación de la lectura a la mamá de Jordan para que la escuche en el hospital.

Tomado de Family Partnerships and Culture, California Department of Education.

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 observan 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.

Como se explica en *Family Partnerships and Culture* del Departamento de Educación de CA., 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.^[25]

Resumen:

El estado socio-económico 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.^[26]

Libros y Recursos para los Niños, las Niñas y sus Familias

- En dónde duermen los niños (Where the children sleep).
- De donde eres? (Where are you from?).
- Querido Primo: Una Carta para mi Primo (Dear Primo: A Letter to My Cousin).
- La Princesa y el Guerrero (The Princess and The Warrior).
- Refugiados y Migrantes (Refugees and Migrants).
- Abuela.
- Las Cartas Especiales de la Abuela.
- Llama Llama Misses Mama.
- ¿A Dónde se Fueron los Superpoderes de Mamá? (Where Did Mama's Superpowers Go?).
- El Abuelo Puede (Grandpa Can).
- Un Beso en la Mano

Libros y Recursos para los Maestros y las Maestras

- Book: Facing Serious Illness.
- Video: Growing Up Poor In America (full film) | FRONTLINE: <https://www.youtube.com/watch?v=qAxQ...PBS%7COfficial>.
- Video: Undocumented in the Pandemic (full film) FRONTLINE: <https://www.youtube.com/watch?v=YSmD...PBS%7COfficial>.
- Video: ¿Cómo sobreviven los pobres en los Estados Unidos? (DW Documental). Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=VnM8...l=DWDocumental>.

- Video: Pobreza y Desigualdad en los Estados Unidos. Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=x-bQ...visionNoticias>.
- PDF: Los Principios Rectores sobre la Extrema Pobreza y los Derechos Humanos (Naciones Unidas). Enlace: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/NRights_SP.pdf.

Referencias

1. Boundless (Lumen Learning) (n.d.). [Boundless Sociology](#). [versión electrónica]. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY-SA 4.0](#).
2. Boundless (Lumen Learning), (n.d.). [Boundless Sociology](#) [versión electrónica]. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY-SA 4.0](#).
3. Boundless (Lumen Learning). (n.d.). [Boundless Sociology](#). [versión electrónica]. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY-SA 4.0](#).
4. Boundless (Lumen Learning) (n.d.). [Boundless Sociology](#) [versión electrónica]. Descargado el 9/1/2020. Licencia [CC-BY-SA 4.0](#).
5. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
6. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. [CC-BY 4.0](#).
7. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
8. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
9. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
10. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#)[versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
11. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
12. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
13. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/28/2020. LibreTexts. Licencia [CC-BY 4.0](#).
14. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/28/2020. LibreTexts. Licencia [CC-BY 4.0](#).
15. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/29/2020. License [CC BY-SA 4.0](#).
16. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/29/2020. Licensed under [CC BY 4.0](#).
17. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC BY 4.0](#).
18. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC BY 4.0](#).
19. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC BY 4.0](#).
20. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el on 11/29/2020. Licencia [CC BY 4.0](#).
21. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC BY 4.0](#).
22. As cited by Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC BY 4.0](#).
23. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC BY 4.0](#).
24. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#). Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC BY 4.0](#).

25. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#).
Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC BY 4.0](#).
26. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. [El Rol de la Equidad y la Diversidad en la Educación de la Primera Infancia](#).
Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC BY 4.0](#).

This page titled [1.12: La Situación Socioeconómica de las Familias](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).



1.13: Dimensiones de Diversidad en la Religión de las Familias

Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, & Maricela Tafoya

Objetivos

Una vez revisado este capítulo, usted podrá:

- Entender como la religión influye en la formación personal de los niños que asisten a ambientes de cuidado infantil.
- Ampliar sus prácticas de cuidado para validar la religiosidad y espiritualidad de los niños pequeños.
- Crear estrategias para usar cuando los niños hagan comentarios con tintes religiosos en el ambiente educativo.
- Disminuir los prejuicios y estereotipos sociales que llevan a la discriminación social de ciertas minorías culturales y religiosas en nuestra sociedad

Introducción

Los niños y las niñas en las aulas de la primera infancia provienen de familias con una gran variedad de creencias religiosas. A veces los niños y las niñas hacen comentarios en los centros de cuidado infantil que tienen matices religiosos. ¿Ha escuchado usted alguna vez algún comentario que denota religiosidad? Si es así, ¿cómo ha reaccionado usted? Este capítulo muestra las principales religiones de los Estados Unidos,^[1] y algunas estrategias para respetar y validar la fe de los niños en el ambiente de cuidado infantil.

Un breve recorrido por las religiones más practicadas en Estados Unidos

Las religiones han surgido y se han desarrollado en todo el mundo. Algunas han sido de corta duración, mientras que otras han persistido y han 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 (Esquivel et. al., 2020).^[2]

Cristianismo

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

De acuerdo a World Religions (citado por Esquivel et al., 2020),^[3] 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 utiliza el Libro del Mormón, del cual se cree que detalla otras partes de la Doctrina Cristiana y de la vida de Jesús que no están incluidos en la Biblia. De manera similar, la Biblia Católica incluye los Apócrifos, una colección que, aunque es parte de la traducción proveniente del Rey Jaime que data de 1611, no está incluida en las versiones protestantes de la Biblia. Aunque son parte de una doctrina monoteísta (en la que se adora 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 más importantes de la doctrina Cristiana son los Diez Mandamientos, que condenan los actos considerados pecaminosos, incluyendo el robo, el asesinato y el adulterio.



Imagen 13.1 Un Niño Monaguillo en la Iglesia Católica.^[4]

Judaísmo

De acuerdo con World Religions, después del 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, (citado por Esquivel et. al., 2020).^[5]

En el artículo, Religión en los Estados Unidos, se explica que 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 (citado por Esquivel et. al 2020).^[6]



Imagen 13.2 Niños Judíos.^[7]

Islamismo

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, *Religiones del Mundo*, (citado por Esquivel et. al., 2020).^[8]

De acuerdo a *Religiones en los Estados Unidos*, 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. (*Religiones en los E.U.*, citado por Esquivel et. al., 2020).^[9]

En un ejemplo de cómo las diferentes identidades culturales pueden cruzarse, los musulmanes son los que tienen más probabilidades de nacer fuera de los E. U. 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 (*Religiones del Mundo*, citado por Esquivel et. al., 2020).^[10]



Imagen 13.3 Ésta Niña de Religión Musulmana es proveniente de Las Filipinas.^[11]

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 se estableció una orden monástica.

De acuerdo con *Religiones del Mundo*, (citado por Esquivel et. al., 2020),^[12] 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).



Imagen 13.4 Niñas Meditando. ^[13]

Hinduísmo

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.

También se explica en *Religiones del Mundo*, (referido por Esquivel et al 2020),^[14] que 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).

De acuerdo a *Tipos de Religiones*, esta 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 carezca de moral, (esquivel et. al., 2020).^[15]



Imagen 13.5 Según el Hinduismo, la familia de esta niña hindú practica la segunda religión más común en los Estados Unidos. ^[16]

Niños y niñas que provienen de hogares con distintas religiones

Hay matrimonios que se rigen por normas religiosas, sin embargo, cada vez hay un mayor número de familias en donde sus miembros pertenecen a distintas fe religiosas. Entonces, los matrimonios y las familias multi-religiosas van en aumento.

La forma en que las familias con más de una religión crían a los niños es muy particular. Habrán familias que deciden poner una religión sobre la otra, y habrá otras familias que darán un balance a las dos religiones asistiendo a las celebraciones de ambas.

Hernández, (n.d), explica que cuando los niños crecen entre dos religiones, algunas familias dejan que los hijos decidan a una edad apropiada sobre una religión o la otra. Mientras tanto, mostrar respeto por ambas religiones será importante para formar una identidad religiosa saludable. (Ser Padres, 2020).^[17]

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. Es muy importante que los niños y las niñas 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, (Esquivel et.al., 2020).^[18]

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, por ejemplo, la Pascua y la Navidad, lo que margina aún más a los estudiantes no cristianos (Gunn, Bennett y Morton, 2012).^[19]

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 que promueven la comunicación bidireccional o de doble sentido en el que ambas partes intercambian información y conocimiento que algunas veces resulta ser muy diverso. “La diferencia no es una amenaza, sino que despierta el deseo de comunicación. Es precisamente porque uno u otro es diferente que necesitamos comunicación,” (Esquivel et. al, 2020).^[20]

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.

En *Negociando con Diferencias Religiosas en el Kínder*, Stockinger, (bajo referencia de Esquivel et. al., 2020),^[21] las preguntas que los programas de educación infantil deben hacerse incluyen:

Valores

- ¿Cuál es el valor fundamental 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 anuncian y se comparten estos valores con las familias y la comunidad a la que sirve el programa?

Pólizas

- ¿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?

Currículo

- ¿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 discuten las diferencias religiosas?

Desarrollo Profesional de los Maestros y Maestras

- ¿Qué oportunidades hay para que los educadores se informen y aprendan en relación a 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 aborda 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. Sin embargo, cuando los programas crean relaciones recíprocas y de confianza con las familias, el hecho de tratar con los conflictos religiosos, ofrece la oportunidad de que los programas se vuelvan más sensibles a las diferencias culturales.

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 y niñas que pertenecen a religiones minoritarias a menudo no se sienten cómodos expresándose sobre su religión o sus creencias religiosas. Estas expresiones reciben poca atención en los programas de educación infantil en general, o en el comportamiento de los maestros frente a las mismas. La inclusión e integración de todas las religiones, tanto populares como minoritarias es fundamental en los programas de educación infantil. No se debe esperar que los niños se identifiquen con la religión más popular que predomina en los programas de cuidado infantil a los que asisten. 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. Negociando con Diferencias Religiosas en el Kinder (aparece citado por Esquivel et al., 2020).^[22]

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. (Esquivel et. al., 2020).^[23]

Creación de un lugar seguro para la exploración

De acuerdo con Stockinger, aunque no se pueda lograr una equidad completa en la educación de 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. (Negociando con Diferencias Religiosas en el Kinder, citado por Esquivel et. al., 2020).^[24]

También señala que si la religión de los niños y la diferencia religiosa resultante no tienen lugar en el jardín de infancia – si es importante para ellos – esto conlleva a que una parte de ellos no tenga lugar, (Negociando con Diferencias Religiosas en el Kinder, citado por Esquivel et. al., 2020).^[25]

Exploración de la religión centrada en el niño

De acuerdo a Gunn., et. al., (2012-2013), la naturalidad y la curiosidad con la que los niños se encuentran con la diferencia religiosa es un excelente fundamento o proceso de aprendizaje. Las conversaciones o preguntas de los niños que surgen repentinamente durante el día al asistir al programa de cuidado infantil pueden ser oportunidades de aprendizaje siempre que sean percibidas y asumidas con sensibilidad por los educadores. Estas oportunidades de aprendizaje pueden proporcionar una forma de asesorar las diferencias religiosas. “Para los niños pequeños, compartir sus historias puede ser un medio para abrir conversaciones sobre la religión y la diversidad.”^[26]

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.^[27]

Ropa, peinado y cubiertas para la cabeza

Algunas familias pueden tener prácticas religiosas que prescriben prendas de vestir, peinados o cubiertas para la cabeza. 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.^[28]



Imagen 13.6: Cubrirse la cabeza puede ser parte importante en la religión de una persona. Esta imagen es propiedad del Departamento de Educación de California y usada con permiso (citada por Esquivel et. al., 2020).^[29]

Celebraciones

De acuerdo a Stockinger, “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,” (Esquivel et. al., 2020).^[30] Los programas de educación infantil deben tener cuidado de que las celebraciones que observan sean auténticas y de que 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 si a pesar de 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, (Esquivel et. al., 2020 citando a Stockinger).^[31]

Escenario 13.1: Diferentes Experiencias Acerca de la Navidad

Después del descanso de Invierno, algunos niños en el centro de cuidado infantil al que asisten comentan lo siguiente:

Martha: en la víspera de Navidad deje unas galletas con leche para Santa Claus. Cuando me levante en la mañana siguiente, para mi sorpresa se había comido las galletas y la mitad del vaso de leche. Santa Claus me dejó mis regalos bajo el árbol de navidad. Yo creo que entró por la chimenea.

Joselin: Que extraño. Yo nunca dejo leche y galletas en la víspera de Navidad, pero en mi familia arrullamos al niño Dios y abrimos nuestros regalos en Navidad. Los regalos estaban debajo del árbol de Navidad.

Yuruen: Mmm... ¡que extraño! Mis regalos llegan hasta el seis de Enero y me los traen los Reyes Magos!

Ejercicio 13.1: Usted, ¿que haría?

Si usted fuera la maestra en el salón de Martha, Joselin y Yuruen, usted, ¿Cómo les apoyaría a validar sus experiencias especialmente cuando estas tienen matices religiosos?

Uso de la literatura infantil

Gunn et. al (2012)^[32] explican que 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).”

Información objetiva

De acuerdo a Stockinger en *Negociando con Diferencias Religiosas en el Kinder*, 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, (Esquivel et al., 2020).^[33]

Los maestros requieren de capacitación interreligiosa debido a la importancia de los mismos en las instituciones para la primera infancia y a las diversas tareas del maestro en el abordamiento de las diferencias religiosas (Esquivel et al., 2020).^[34]

Ejercicio 13.2 Adaptando Actividades por Motivos Religiosos

Algunos niños y niñas, debido a su religión, podrían no participar en actos cívicos en la escuela, mientras que para otros niños las ceremonias donde se rinde tributo a los símbolos patrios es una práctica común y apoyada por sus familias. Como educador, ¿cómo podría usted manejar esta situación en forma apropiada para todos los niños y sus familias?

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.^[35]

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.^[36]

Negociando con la Religiosidad Personal

Además de los conocimientos, Stockinger en *Negociando con Diferencias Religiosas en el Kinder*, (citada por Esquivel et. al.),^[37] nos explica que 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.

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.

Ejercicio 13.3 Mural de los Cuatro Elementos

- Paso #1: Junto a otras personas, usted llevara a cabo esta actividad introductoria donde, a partir de los cuatro elementos (agua, tierra, fuego y aire), se muestra aquello que une a todos los seres humanos: la vida y la muerte, aspectos presentes en todas las tradiciones religiosas. En esta actividad se encuentran los cuatro elementos en los rituales en distintas religiones practicadas por los participantes.
- Paso #2: ¿Cómo podría esta actividad adaptarse para ser presentada a niños pequeños?

Libros y Recursos para los Niños y las Niñas

- Libro: El Gran Libro de las Religiones para Niños ¿Quién Cree Qué?
- Libro: Sombreros de Fé (Hats of Faith).
- Libro: Las Festividades de Diciembre Alrededor del Mundo (December Holidays Around the World).

- Libro: Niños Como Yo (Children Like Me).
- Libro: Cuando Muere tu Mascota (When your Pet Dies).

Libros y Recursos para Maestros y Maestras

- Libro: Food, Feasts, and Faith [2 volumes]: An Encyclopedia of Food Culture in World Religions.
- Libro: Art and Mourning, The role of creativity in healing trauma and loss.

Referencias

1. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#) [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
2. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#) [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY-4.0](#).
3. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
4. Arroyo, C. (2017). [Un Niño Monaguillo](#) [Imagen]. Pixabay. Descargada el 09/02/2020. Licencia [CC0](#).
5. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
6. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
7. Jones, A. (2012). [Young Boys in Old City \(Jewish Quarter\) – Samarkand – Uzbekistan](#) [Imagen]. Wikimedia Commons. Descargada el 09/02/2020. Licencia: [CC-BY-SA 2.0](#).
8. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
9. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
10. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
11. David, V. (2006). Muslim Girl in the Philippines [imagen]. Wikimedia Commons. Descargada el 9/5/2020 de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muslim_Girl_in_the_Philippines.jpg. Licencia: [CC-BY-SA 2.0](#)
12. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
13. Pxhere. (2017). [Niñas practicando meditación](#). [imagen]. Descargada el 9/2/2020. Licencia [CC0 1.0](#).
14. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
15. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
16. Pxhere. (2017). [Niña Hindu](#). [Imagen]. Descargada el 9/2/2020. Licencia. [CC0 1.0](#).
17. Hernandez, T. (n.d.). [Cómo criar niños en un hogar multi-religioso](#). Ser Padres. Referencia descargada el 9/2/2020. © Copyright Ser Padres.
18. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
19. 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. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
20. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
21. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
22. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).
23. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#).

24. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
25. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
26. 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. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
27. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
28. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
29. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
30. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC BY 4.0.
31. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
32. 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. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
33. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
34. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
35. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
36. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 9/2/2020. Licencia CC-BY 4.0.
37. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 09/02/2020. Licencia CC-BY 4.0.

This page titled [1.13: Dimensiones de Diversidad en la Religión de las Familias](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.14: La Relación Entre la Experiencia Personal y el Desarrollo de Prejuicios Personales

Krischa Esquivel, Emily Elam, Jennifer Paris, y Maricela Tafoya, (2020). ^[1]

Objetivos

A través de este capítulo el estudiante podrá entender como se forman los prejuicios, los estereotipos y el racismo, así como también de que forma estos influyen en la identidad personal de los niños y de las niñas pequeños.

Introducción

La preservación de la cultura propia no requiere desprecio o falta de respeto hacia otras culturas. –Cesar Chávez

¿Qué significa esa frase para usted? ¿Cuántas veces ha sentido que está a la defensiva con su cultura, tradiciones, o ideologías? ¿Por qué ha experimentado esto? Este capítulo explora cómo es que nuestras experiencias pueden crear prejuicios personales.

Es importante tomar en cuenta que todos tenemos prejuicios personales. Tener prejuicios a menudo ocurre de manera inconsciente debido a los mensajes a los que hemos sido expuestos desde una edad muy temprana. Trabajar para tener conciencia de esos prejuicios, nos brinda oportunidades para reflexionar en lugar de reaccionar cuando nos enfrentamos a nuestros prejuicios. A menudo es útil practicar esto con alguien con quien podemos ser honestos y quien también puede ser honesto u honesta con nosotros.

¿Cómo se forman los prejuicios?

Primeramente debemos tener un entendimiento de cómo formamos nuestros prejuicios. Es importante reconocer que, por naturaleza, todos tenemos prejuicios. Los seres humanos reaccionamos a los mensajes que recibimos en nuestro entorno. Esos mensajes a menudo se encuentran en nuestro inconsciente, y esto hace que sean difíciles de reconocer ya que a menudo no estamos conscientes de ellos. A esto se le conoce como “prejuicios implícitos”. Este tipo de prejuicios tiene un efecto sobre cómo nosotros tomamos decisiones con respecto a nuestros pensamientos con respecto a prejuicios y estereotipos sobre raza, clase, orientación sexual, estructura familiar, religión, y otros “ismos.”

Escenario 14.1: Mis Muñecas

De niña tuve muchas muñecas. Crecí en la frontera entre México y Estados Unidos y era común comprar juguetes cerca de los días festivos y los cumpleaños en el *lado americano*. Sin embargo, nunca recibí una muñeca identificable con la raza negra. Lo más cercano a recibir una muñeca diversa era cuando recibía muñecas de piel blanca y cabello café. No fue sino hasta que me moví a vivir a los Estados Unidos y tuve a mi primera hija que me dí cuenta de esto. A tres casas de la mía vivía una familia biracial. Ellos le regalaron una muñeca de raza negra a mi hija. Las niñas jugaron con esta muñeca en un gran número de ocasiones. Allí fue donde me dí cuenta que era importante tener una variedad de muñecas de múltiples razas y etnicidades y la importancia de crecer en descubrir prejuicios implícitos. Todo esto antes de siquiera iniciar mi carrera profesional en Educación Temprana de la Niñez. -IGC.



Imagen 14.1: De acuerdo con el Departamento de Educación de California, (citado por Esquivel et. al., 2020), jugar con títeres multiculturales es una experiencia que puede afectar en forma positiva la manera en la que los niños clasifican el origen étnico ^[2]

Ejercicio 14.1: Comprando Juguetes

- Vaya a una tienda donde se venden juguetes. Visite a la sección de “muñecas y muñecos.”
- Observe la proporción de muñecas de diferentes razas y etnicidades que se ofrecen en la tienda.
- Analice sus observaciones y discuta la información con otros compañeros de clase.

El Racismo

El recurso de *Influencias Culturales y de la Sociedad en el Desarrollo Infantil* (citado por Esquivel et. al., 2020.), explica que 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 marcada por razas (la población está dividida por razas), y los niños, especialmente los niños y niñas de color, a menudo se dan cuenta de las dinámicas del racismo desde una edad muy temprana. A los niños se les enseñan los estereotipos que acompañan a su raza en particular (en forma consciente o inconsciente), así como las razas de otros, y estos estereotipos pueden tener una fuerte influencia en su desarrollo.^[3]

La Intersección de Identidades

En el libro *Interseccionalidad en Lugar de Una Dimensión y Adición* (referido por Esquivel et. al., 2020), se explica que 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.^[4] Por ejemplo, la experiencia de crecer como una niña negra en los Estados Unidos no puede entenderse sólo 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.

Además, en el libro *Influencias Culturales y de la Sociedad en el Desarrollo Infantil* (citado por Esquivel et. al.2020) también se explica que los efectos de la raza están estrechamente vinculados a la clase social, y que las personas de color siguen siendo estadísticamente mucho más propensas a no tener acceso a los recursos básicos y a 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 entrelazan e interactúan para influir en el desarrollo infantil; un niño de familia blanca de clase media tiene muchas más oportunidades que un niño de una familia de color de bajos ingresos.^[5]

Los prejuicios implícitos se refieren a las actitudes o estereotipos que afectan nuestra comprensión, nuestras acciones y decisiones de manera inconsciente. De acuerdo al sitio MLK Day Implicit Bias (referido por Esquivel et. al. 2020),^[6] las características clave del prejuicio implícito incluyen:

- Los prejuicios implícitos son generalizados. Todos los poseemos, incluso las personas sujetas a juicios 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 concuerdan con nuestras creencias, pero incluso, reflejan posturas que tendemos a respaldar 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.

Ahora que conocemos estos términos clave, en términos de desarrollo cerebral y funcionamiento humanista natural, nos podemos preguntar: ¿cómo comienza el prejuicio implícito?

El Inicio del Prejuicio



Imagen 14.2: De acuerdo con el Departamento de Educación de California, mientras este bebé mira la cara de su padre, está aprendiendo sobre las personas (Esquivel et. al., 2020).^[7]

A menudo, la gente es muy hábil para percibir a las personas. Nuestros cerebros están diseñados para ayudarnos a juzgar a los demás. Los bebés prefieren mirar los rostros de las personas más que a otros patrones visuales, y los niños aprenden rápidamente a identificar a las personas y a sus expresiones emocionales. Como adultos, nosotros podemos identificar y recordar a un número potencialmente ilimitado de personas a medida que navegamos por nuestra vida social, y formamos impresiones de ellas 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 esa persona, la persona también está aprendiendo sobre nosotros (o quizás intentando evitar que le conozcamos mejor). Por ejemplo, a través de la investigación se ha descubierto que cuando otras personas nos miran directamente, tendemos a procesar sus características de manera más completa y rápida.; también las recordamos mejor que cuando esas mismas personas no nos miran.

En la publicación de *Formación de la Impresión Inicial* (Esquivel et. al., 2020),^[8] se explica que en la dinámica social con los demás tenemos dos objetivos: primero, necesitamos aprender sobre ellos, y segundo, queremos que ellos aprendan sobre nosotros (y esperamos que seamos de su agrado y que nos respeten). Nuestro enfoque aquí está en el proceso anterior: qué sentido le damos a otras personas. Pero recuerde que, así como ellos se juzgan a sí mismos, también le están juzgando a usted. 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 personales (“Soy amigable”). Estas características reflejan bien las dimensiones que usamos cuando intentamos formar impresiones de otros.

También podemos usar la comunicación no verbal para interpretar diferentes escenarios, lo que a su vez nos ayuda a formarnos, tanto en forma consciente como en forma inconsciente.

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 la posición corporal (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 nos tocan durante el tiempo “correcto,” ni mucho, ni muy poco. 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 buenas, 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. Afirmaron 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.



Imagen 14.3: Los comportamientos no verbales son una forma importante de comunicación, y son particularmente esenciales para expresar nuestro agrado, cuidado y cariño por los demás. (Imagen citada por Esquivel et.al., 2020).^[9]

Los comportamientos no verbales 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, hablan con las manos o muestran 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). La cantidad adecuada de espacio personal que mantenemos entre nosotros y los demás también varía según la cultura. En algunas culturas, como en las de los países sudamericanos, es apropiado estar muy cerca de otra persona mientras se habla con ellos o con ellas; en otras culturas, por ejemplo, en la de los Estados Unidos y Europa Occidental, asegurar 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, con mayor frecuencia las personas intentan evitar el contacto visual.

Categorización social

De acuerdo a los Doctores Rajiv Jhangiani y Hammond Tarry, pensar en los demás en términos de pertenencia grupal es algo a lo que se le conoce como categorización social. La categorización social es 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 de raza 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. (Esquivel et. al., 2020).^[10]

En el siguiente ejemplo veamos tanto la categorización social como los estereotipos en un entorno para adultos:

Ejercicio 14.2: Imagine

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 debe 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 calificados 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.

- ¿Cómo intervendría usted para ayudar a resolver este dilema?



Imagen 14.4: La conversación de Sarah y Farhad nos muestra cómo funciona la categorización social. Imagen por cortesía de Pexels, (Esquivel et. al., 2020).^[11]

De acuerdo a *Categorización Social y Estereotipos*, usted puede ver que una interacción que comenzó a nivel individual, cuando dos personas conversaban, ahora se ha llevado a 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 sólo 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 percepción potencialmente errónea, y tal vez incluso de hostilidad. Farhad y Sarah pueden incluso cambiar sus opiniones de uno al otro, olvidando que realmente se aprecian 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 gorras y sudaderas de esa escuela, se presentan 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. Ésta 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 contra mujeres), Farhad y Sarah podrían percibirse repentinamente como miembros de la misma categoría social (como 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 los grupos que 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. Sin embargo, no lo haría así en una reunión 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 durante todos los demás días, y es probable que se clasifique a sí mismo por consecuencia.

Ocurren efectos similares cuando categorizamos a otras personas. Tendemos a ver a las personas que pertenecen al mismo grupo social con más similitud de lo que realmente son, y tendemos a juzgar a las personas de diferentes grupos sociales en forma más diferente de lo que realmente son, (esquivel et. al., 2020).^[12]

El Desarrollo de Estereotipos

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.

De acuerdo a *Estereotipos Implícitos y el Cerebro Predictivo: cognición y cultura en la percepción de la persona*, 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, (Esquivel et. al, 2020).^[13]

Tabla 14.1: Estereotipos actuales que tienen los estudiantes universitarios, de acuerdo a *Categorización Social y Estereotipos*, (Esquivel et.al., 2020).^[14]

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 temperamento irritable	35.6

Alemanes	%	Judios	%	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	Perspíaces	30.5	Industriosos	32.8
Metódicos	20.3	Leales a los lazos familiares	28.8	Amadores de tradiciones	31

Una vez que los estereotipos se establecen tienden a perseverar (como cualquier otra representación cognitiva). 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 le hacían menos preguntas a los miembros de las categorías sobre las que tenían estereotipos fuertes (como si ya conocieran cómo eran estas personas) y que las preguntas que les hacían probablemente confirmaban los estereotipos que ya tenían sobre estas.

En otros casos, los estereotipos se mantienen porque la información que confirma nuestros estereotipos se recuerda mejor que la información que no los confirma. Cuando vemos que los miembros de grupos sociales realizan ciertos comportamientos, tendemos a recordar mejor la información que confirma nuestros estereotipos en comparación 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 una manera que se

adapta a nuestras creencias existentes de manera más fácil de lo que cambiamos nuestras creencias para adaptarlas con la realidad que nos rodea.

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 es muy poderosa y porque las creencias activadas tienen influencias tan insidiosas en el juicio social (Bargh, 1999). Para complicar aún más las cosas, los estereotipos son más fuertes para las personas que 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).

Ejemplo 14.1: Enfoque de Investigación sobre la 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 tienen 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

Ejemplo 14.2: Enfoque de Investigación sobre la Prueba de Asociación Implícita

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 cometen 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); *Categorización Social y Estereotipos* (Esquivel, et. al., 2020).^[15]

Estereotipos implícitos

En los últimos 30 años ha surgido 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 estereotipadas 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; *Categorización Social y Estereotipos* (Esquivel, et. al., 2020).^[16]

Efectos de los estereotipos

Tradicionalmente, un estereotipo se ha definido como atributos sobre generalizados asociados con los miembros de un grupo social (como por ejemplo que los ingleses son reservados o que el ingeniero es un *geek*), con la implicación de que ese estereotipo se aplica a todos los miembros del grupo (Hinton, 2000). Una gran cantidad de investigaciones, particularmente en los Estados Unidos de América (E. U.), se ha centrado en los estereotipos (negativos) de las mujeres y las personas de raza negra, que están vinculadas a los prejuicios y a 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 acerca 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 abiertamente. Desafortunadamente, el trabajo reciente, específicamente utilizando técnicas como la Prueba de Asociación Implícita (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 vuelvan 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. 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, usted puede pensar que de manera personal usted no se comporta de esta manera, y puede ser 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). Cuando estamos distraídos o presionados por el tiempo, estas tendencias se vuelven aún más poderosas (Stangor y Duan, 1991).

De acuerdo a *Reduciendo la Discriminación*, (Esquivel et. al., 2020),^[17] intentar evitar que nuestro estereotipo identifique nuestras reacciones hacia los demás requiere de esfuerzo. Experimentamos más efectos negativos (particularmente ansiedad) cuando estamos con miembros de otros grupos que cuando estamos con personas de nuestro propio grupo, y necesitamos usar más recursos cognitivos para controlar nuestro comportamiento debido a nuestra ansiedad por revelar nuestros estereotipos o prejuicios (Butz & Plant, 2006; Richeson & Shelton, 2003). Cuando sabemos que necesitamos controlar nuestras expectativas para no estereotipar involuntariamente a la otra persona, podemos intentar hacerlo, pero hacerlo requiere de esfuerzo y con frecuencia puede fallar (Macrae, Bodenhausen, Milne y Jetten, 1994).

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 (Oreopolous, 2011). Las personas negras tienen tasas de mortalidad más altas que las personas blancas 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 personas homosexuales 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). En algunos casos raros, la discriminación incluso toma la forma de crímenes de odio como los ataques a personas homosexuales.

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 miren fijamente y ser objeto de bromas (Swim, Hyers, Cohen, Fitzgerald y Bylsma, 2003). Pero incluso estas formas cotidianas de discriminación “menores” (micro-agresiones) pueden ser problemáticas porque pueden producir enojo y ansiedad entre los miembros del grupo estigmatizados y pueden generar tensión 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).

Según información proveniente de *Reduciendo la Discriminación*, (Esquivel et. al., 2020),^[18] por supuesto que 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.

Superando los estereotipos

Ahora que somos conscientes de cómo se forman los estereotipos, tanto en forma consciente como inconsciente, ¿qué podemos hacer? ¿Cómo cambiamos? ¿Cómo podemos, como educadores, hacer un mundo mejor para los estudiantes y las familias con las que tenemos el privilegio de trabajar?

Reduciendo la Discriminación, (citado por Esquivel et. al., 2020),^[19] también nos dice que 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 estas técnicas han resultado ser efectivas. Kawakami, Dovidio, Moll, Hermsen y Russin (2000) descubrieron que los estudiantes que practicaban responder sin estereotipos hacia los miembros de otros grupos podían evitar activar sus estereotipos negativos en futuras ocasiones. 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 sobre 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 las personas de raza negra.

Reducción de la discriminación al cambiar las normas sociales

Una variable que nos hace menos prejuiciosos 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 tomen (Sidanius, Sinclair y Pratto, 2006).



Imagen 14.6: La educación reduce los prejuicios. Cortesía de Albert Herring, (Esquivel et. al.)^[20]

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 les percibe como la norma, pero mueren cuando las normas sociales existentes no los permiten. 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 a las personas homosexuales, serán más propensos a continuar si las personas no responden o no las confrontan cuando ocurren.

Lo que esto significa según *Reduciendo Discriminación*, es que, si usted cree que el prejuicio es dañino, usted debe confrontarlo cuando lo observe. Tomar medidas para reducir los prejuicios es un deber de todos: tener un poco de valor puede ser muy útil en este sentido, (Esquivel et. al., 2020).^[21]

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.



Imagen 14.7: Ir a la escuela con niños de culturas diversas puede ayudar a aumentar la preocupación de los niños por los demás y reducir los prejuicios. Imagen por cortesía de Sgt. Shawn Morris, (Esquivel et. al., 2020).^[22]

Un ejemplo importante del uso del contacto intergrupar para influir en los prejuicios surgió como resultado del importante caso de la Corte Suprema de E.U. *Brown v. Board of Education* en 1954. En este caso, la Corte Suprema de E.U. acordó, basándose en gran parte en el testimonio de psicólogos, que llevar a los niños de raza negra a escuelas a las que asisten principalmente los niños de raza blanca, y viceversa, produciría resultados positivos en las actitudes intergrupales, no sólo porque proporcionaría a los niños de raza negra con acceso a mejores escuelas, pero también porque el contacto intergrupar resultante reduciría los prejuicios entre los niños de raza negra y los de raza blanca. 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 niños de raza negra y aumentó el deseo de interactuar con los niños de raza blanca, por ejemplo, formando amistades interracial (Stephan, 1999). Entonces, el caso de la desagregación de las escuelas en los Estados Unidos respalda la expectativa de que el contacto intergrupar, 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 E. U., la política de terminar con la segregación en las escuelas a través del transporte en el 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 intergrupar 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 intergrupar 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 intergrupar pueden deberse en parte al aumento de otras preocupaciones. Galinsky y Moskowitz (2000) descubrieron que hacer que los estudiantes tengan la perspectiva de otro miembro del grupo, aumenta la empatía y la cercanía con la persona, y también reduce los prejuicios.

De acuerdo a *Reduciendo Discriminación*, 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, (Esquivel et. al., 2020)^[23]

Al trabajar con niños pequeños, puede que los educadores y proveedores de cuidado necesiten ayudar a los niños a construir una comprensión y estar realmente conscientes de quién está representado (y quién no) en los materiales disponibles en el 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. Considere este escenario:

Escenario 14.2: Emma, Rakesha y Annie

En este escenario (tomado del Marco de Desarrollo del Currículo Preescolar Departamento de Educación de California, y citado por Esquivel et.al., 2020),^[24] Emma, Rakesha y Annie eligen una obra dramática mientras hacen sus planes para el día. Cada uno de ellas 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 podemos 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 que 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.”

En *Reduciendo Discriminación* (citado por Esquivel et al., 2020),^[25] se explica que en las aulas con niños y niñas 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 la técnica del 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).

Según *Cuestionando nuestros Prejuicios y Creando una Auto-Conciencia* (citado por Esquivel et.al., 2020),^[26] 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 y estereotipos inconscientes y llevar a uno a pensar críticamente sobre el prejuicio y la discriminación y tomar medidas para eliminarlos.



Imagen 14.8: con el trabajo colectivo podemos darnos cuenta de prejuicios y estereotipos ocultos e intentar cambiar esas actitudes. [24]

Libros y Recursos para Niños y Niñas

- Libro: Sólo Hay Uno Como Yo (One of a Kind Like Me).
- Libro: Camina Conmigo (Walk with Me).
- Libro: We Rise, We Resist, We Raise Our Voices.
- Libro: Lado a Lado (Side by Side).
- Libro: Milo's Museum.
- Libro: Mami, Mamá y Yo.
- Libro: Same, Same but Different.
- Libro: Un Libro para los Niños acerca del Racismo.

Libros y Recursos para Maestros y Maestras

- Página Web: Prueba de Asociación Implícita, <https://implicit.harvard.edu/implicit>.
- Página Web: Anti-bias education, <https://www.teachingforchange.org/anti-bias-education>.
- Página Web: Black life matters, <https://www.dcareeducators4socialjustice.org/week-action>.
- Página Web: Teaching Tolerance, <https://www.tolerance.org/>.
- Página Web: Teaching for change, <https://www.teachingforchange.org/>.
- Página Web: Social Justice Books, <https://socialjusticebooks.org/reviews-by-theme/>.

Referencias

1. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
2. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Licencia CC BY 4.0.
3. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Licencia CC BY 4.0.
4. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
5. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya, M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
6. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
7. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
8. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
9. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
10. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.

11. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
12. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
13. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
14. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
15. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
16. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
17. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
18. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
19. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
20. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#). [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
21. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#) [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
22. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#)[Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
23. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#)[Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY-4.0.
24. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#)[Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.
25. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#) [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY-4.0.
26. Esquivel, K. Elam, E. Paris, J. & Tafoya M. (2020). [El rol de la equidad y la diversidad en la educación de la primera infancia](#), [Versión electrónica]. Libretexts. Descargado el 11/30/2020. Licencia CC BY 4.0.

This page titled [1.14: La Relación Entre la Experiencia Personal y el Desarrollo de Prejuicios Personales](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

1.15: Niños Sin Fronteras: Un Diagnóstico de la Literatura Sobre Niños Migrantes e Inmigrantes a Estados Unidos

Objetivo

Una vez estudiando este capítulo, el estudiante podrá comprender la complejidad de las corrientes migratorias de menores no acompañados provenientes de países al sur de los Estados Unidos. Para tal efecto se analizarán los siguientes temas:

- El Niño Migrante como Actor Social
- Las Políticas Glocales
- ¿Por Qué, Quién, y Cómo? ¿Por Qué Migrar?
- ¿Quien Inmigra?
- Jóvenes, Pandillas y Migrantes Circulares Repatriados
- ¿Cómo Migran las personas?
- El Viaje de un/una Menor Inmigrante No Acompañado/a
- Instituciones Bilaterales
- Separación y Trauma

Por Lilian Chavez y Cecilia Menjivar^[1]

Este capítulo presenta un mapeo de la información que hasta ahora tenemos sobre menores migrantes no acompañados. Se enfoca en las experiencias de menores no acompañados que migran de Centroamérica y México a Estados Unidos, y está basado en una revisión de los estudios e informes que documentan esta migración. En vez de centrarse sólo en información desde el punto de vista del país receptor, este artículo parte de un enfoque amplio para arrojar luz en diferentes facetas de la migración de los niños no acompañados. Así, las áreas que incluimos son: los procesos de migración (iniciación, tránsito, llegada e integración), las instituciones a cargo de estos menores (los centros de refugio y detención en el transcurso del tránsito), y el sistema de gobierno *glocal* (local, nacional y los derechos internacionales) que moldean profundamente esta migración.



Imagen 15.1: El sistema de gobierno *glocal* moldea la migración de niños menores.^[2]

Introducción

Históricamente, los flujos de inmigrantes de países menos ricos a países más ricos han provocado mucho debate y oposición, y los movimientos de población contemporáneos han provocado vociferantes preocupaciones sobre cuestiones de estatus migratorio, idioma, ciudadanía, patrones cambiantes de reasentamiento de áreas no tradicionales y políticas (Durand, Massey y Capoferro, 2005; Passel, 2005). Un grupo de inmigrantes que ha llamado la atención del público, los responsables políticos y los expertos en los países receptores son los niños. Esto se relaciona en parte con su creciente visibilidad, tanto como miembros de familias migrantes que se asientan cada vez más en el contexto receptor como actores en su propia migración cuando migran solos. De hecho, el número de niños que migran, en particular los que lo hacen sin acompañamiento, ha aumentado significativamente en las últimas dos décadas (Casillas, 2009). Por lo tanto, los científicos sociales reconocen ahora la importancia de centrarse en las experiencias de los niños migrantes, tanto como una oportunidad de investigación que permite captar los procesos de asimilación que el estudio de los inmigrantes adultos no permite, así como comprender otros ámbitos de la vida que no son específicos del inmigrante, como la educación, la socialización y la cultura juvenil (Ávila, Fuentes y Tuirán, 2000; Bhabha y Schmidt, 2006; Boyle, Smith y Guenther, 2007; Espiritu, 2003; López Castro, 2007; Suárez-Orozco y Todorova, 2003; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001; Waters, 1999).

Un aspecto importante de las experiencias de los niños inmigrantes es que no siempre migran como parte de una unidad familiar; también migran por su propia voluntad, un tema en gran parte descuidado, empírica y teóricamente, en la investigación en ciencias sociales relacionada con la migración. En los últimos años, varios países receptores de inmigrantes han experimentado un aumento en el número de menores no acompañados. Por ejemplo, Seugling (2004) señala que en los Estados Unidos hubo un aumento del 50 por ciento en el número de menores no acompañados detenidos desde 1997 – 2002. Además, solo en el 2005, el Departamento de Seguridad Nacional de los E.U. (DHS) detuvo a aproximadamente 114,563 niños migrantes no acompañados; en el 2001, había aproximadamente 86,000 (Haddal, 2007). Pero Estados Unidos no está solo en este sentido, porque la migración de menores no acompañados es actualmente un fenómeno que se observa en muchos países receptores de inmigrantes en todo el mundo. En Irlanda, donde los menores no acompañados pueden solicitar asilo, el número aumentó de dos menores que solicitaron asilo en 1997 a 868 en el 2003; en los Países Bajos, de 1,562 menores que migraron solos en 1996 a 675 en el 2000, y “las solicitudes de asilo generales para menores no acompañados en veintiséis países europeos aumentaron de 12,102 en 1998 a 16,112 en el 2000” (Seugling, 2004: 864), en el 2006, había un total de 13,840 menores indocumentados denunciados en Europa (Huemer, Karnik y Steiner, 2009). Por lo tanto, la movilidad de los niños a través de las fronteras como migrantes por derecho propio no solo es un fenómeno creciente con pocos casos aislados, sino que es una tendencia actual en la mayoría de los países receptores de inmigrantes en todo el mundo.

En este capítulo, se intentan mapear los temas clave en la migración de menores no acompañados, enfocándonos en los niños migrantes no acompañados a los Estados Unidos, basando nuestra revisión en investigaciones e informes que documentan la migración de niños mexicanos y centroamericanos, y estableciendo paralelismos con casos en otros contextos nacionales cuando sea apropiado. Aunque han habido esfuerzos recientes hacia el mismo fin (Byrne, 2008), no conocemos otros esfuerzos académicos similares al nuestro. Nuestro objetivo no es solo producir un resumen de la literatura, sino proporcionar posibles vías para futuras investigaciones basadas en lo que sabemos actualmente, y así comenzar a teorizar sobre este fenómeno. Como tal, utilizamos un lente amplio y multidisciplinario para revisar estudios empíricos realizados tanto en México como en los Estados Unidos, porque encontramos que a menudo hay poco diálogo entre los dos cuerpos de conocimiento. De hecho, cerrar esta brecha constituye un importante ejercicio intelectual que nos ayudará a hacer un balance no solo de lo que sabemos, sino también de dónde debemos avanzar en términos de áreas de investigación. Es importante destacar que, como se mencionó anteriormente, los debates de políticas sobre este tema involucran cuestiones de definición. Aquí nos referimos a estos niños como jóvenes o menores, términos que usamos indistintamente.

A diferencia de los informes que se centran únicamente en el extremo receptor, asumimos un enfoque amplio para arrojar luz sobre las diferentes facetas de la migración de niños no acompañados. Así, las áreas que incluimos son los procesos migratorios (inicio, tránsito, llegada e integración tanto en Estados Unidos como en México), las instituciones (albergues y centros de detención) que están involucradas en la migración de menores no acompañados y la política glocal. (leyes locales, nacionales e internacionales) que ejerce un impacto tan profundo en esta migración. Por política glocal, nos referimos a las leyes nacionales y supranacionales que protegen los derechos de la niñez y la forma en que se maneja esta migración (detención, asistencia, repatriación, etc.). El propósito de este ensayo, por lo tanto, es evaluar de manera integral y describir los procesos que experimentan los menores no acompañados en las facetas de su proceso migratorio que se han estudiado. En este mapeo, queremos resaltar la importancia de las instituciones que albergan temporalmente a estos niños mientras se encuentran en tránsito, durante el tiempo que están detenidos, repatriados o antes de ingresar a los Estados Unidos. Estas instituciones incluyen, entre otros, los centros de detención de Estados Unidos, los consulados de los países emisores y los albergues religiosos y seculares en México. Con frecuencia, estos también son sitios donde se han realizado investigaciones empíricas. Al presentar las experiencias de los niños no acompañados en ruta a través de México hacia los Estados Unidos, debemos tener en cuenta que situaciones similares ocurren en otros importantes países receptores; por lo tanto, también pueden surgir importantes denominadores comunes en todas estas situaciones.

Reconocemos que el conocimiento basado en la experiencia de la migración de adultos se ha utilizado para contextualizar la experiencia de los niños; sin embargo, lo que sabemos sobre las experiencias de los adultos no debería ser el único criterio para evaluar lo que falta en nuestro conocimiento sobre la experiencia de los jóvenes. En otras palabras, nuestro objetivo en este ensayo no es solo esbozar información actual sobre las experiencias de los niños no acompañados, sino también subrayar que gran parte de lo que sabemos sobre ellos se deriva de nuestro conocimiento de los migrantes adultos. Quisiéramos subrayar aquí el componente agente de la migración infantil, porque también son individuos que toman decisiones que afectan sus vidas (Boyle, Smith y Guenther, 2007; Muncie, 2007). Por lo tanto, su propia agencia y autonomía deben ser consideradas al examinar sus experiencias migratorias, una afirmación que reconocemos refleja las realizadas en los primeros estudios sobre las mujeres en la migración. Es importante destacar que este ensayo no pretende ser una discusión exhaustiva de todo lo que está disponible sobre este tema, o un meta-análisis de lo que existe actualmente; está destinado a comprender un primer paso en la delimitación de este tema, destacando

los temas que se han investigado, para trazar mejor las vías para la investigación futura basada en el conocimiento producido en más de un contexto.

El Niño Migrante como un Actor Social

Históricamente, la investigación sobre la migración se centró principalmente en la experiencia masculina; la investigación sobre las mujeres ha sido un tema de interés desde mediados de la década de 1960 (Pedraza, 1991). Con respecto a los niños, se han realizado pocos trabajos que documenten sus experiencias migratorias independientemente de los adultos y que tengan en cuenta el contexto social. Sin embargo, recientemente, los académicos han comenzado a enfocarse en diferentes aspectos de la experiencia de los niños migrantes. Así, de manera similar a lo que ocurrió en el estudio de mujeres inmigrantes, los académicos ahora están recuperando relatos y experiencias de niños que también habían sido “silenciados”. Los niños y niñas han demostrado que ellos también son agentes sociales activos que participan en actividades adultas y que también realizan aportes económicos y sociales (Suárez Navaz, 2006; Valdez-Gardea, 2007). Estos actores sociales a menudo se consideran impotentes, pasivos y totalmente dependientes; sin embargo, estos “nuevos actores” pueden asumir varios roles (como padres, proveedores, traficantes, migrantes, niños, etcétera) a través de fronteras, como cuando una adolescente migrante no acompañada debe encontrar un empleo de tiempo completo para mantener a su hijo.

Las experiencias de los niños rara vez han sido examinadas desde una perspectiva que nos permita rastrear procesos a través de las fronteras, aunque los esfuerzos de los académicos transnacionales para rescatar las experiencias específicas de los niños deben ser notados al respecto (ver Levitt y Waters, 2002). De hecho, la mayoría de los estudios que buscan documentar las experiencias de los niños migrantes suelen ser locales (Boyle, Smith y Guenther, 2007); por tanto, sólo un “lado” del continuo migratorio tiende a recibir atención. Sin embargo, la vida de los niños migrantes, hoy más que nunca, suele estar determinada por fuerzas y eventos que tienen lugar simultáneamente en más de un contexto nacional y en la reproducción cultural de múltiples comunidades. Adoptar un enfoque que resalte los vínculos transfronterizos en la vida de los niños migrantes contrasta con las nociones sobre los niños como actores pasivos que se ven menos afectados por las fuerzas globales debido a su “inexperiencia y dependencia” (Boyle, Smith y Guenther, 2007: 225). De hecho, los niños, como actores sociales por derecho propio, no solo se ven afectados por fuerzas mayores, como en el caso de los migrantes adultos, sino que también contribuyen a dar forma a las respuestas a los procesos globales y patrones culturales a través de su participación directa e indirecta en las múltiples comunidades para a la que pertenecen (López Castro, 2007).



Imagen 15.2: Niños migrantes beben leche en un campo de concentración.^[3]

Políticas Globales

La política global que rodea a los derechos de los niños difiere tanto en México como en los Estados Unidos debido a las diferencias en los conjuntos de leyes de los dos países que tratan con la migración, la infancia y las leyes internacionales establecidas por las Naciones Unidas (ONU). De todos los miembros de la ONU, Estados Unidos y Somalia han sido los únicos países que no han ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989 (Bhabha y Schmidt, 2006; Muncie, 2007). Estados Unidos firmó el decreto original en 1959 pero no lo ha ratificado, lo que significa que no está “legalmente obligado a hacer cumplir sus disposiciones en su totalidad en su legislación nacional” (Bhabha y Schmidt, 2006: 14). La Convención del Niño establece explícitamente que “el interés superior del niño será una consideración primordial”; sin embargo, Estados Unidos insiste en que la ratificación de la CDN “socavaría la autoridad parental” (Muncie, 2007: 29). Los acuerdos legales internacionales basados en prácticas que defienden el interés superior del niño, en principio, han otorgado a los niños más autonomía de sus familias, y las leyes a nivel nacional han socavado la autoridad de los padres al otorgar a los niños más poder y responsabilidad por

sus propias acciones (Boyle, Smith y Guenther, 2007). Por ejemplo, en lo que respecta a los delitos, a veces se juzga a los niños como adultos. Al mismo tiempo, el gobierno en la actualidad tiene más poder que nunca para “intervenir más en los asuntos familiares en nombre del niño”; por tanto, existe una compleja relación de poder entre el estado, la familia y el niño (Boyle, Smith y Guenther, 2007: 263). Esta relación se vuelve aún más compleja cuando se tienen en cuenta las leyes internacionales en el debate. Esto también crea un “punto de vista crítico desde el cual explorar el poder del Estado-nación en el sistema internacional” (Boyle, Smith y Guenther, 2007: 255).

Aunque Estados Unidos no ha ratificado la Convención de la ONU sobre el Niño, la política relacionada con los niños en los Estados Unidos tiene raíces históricas en grupos locales que organizan y reclaman el interés superior del niño, como se observa en la promulgación de las leyes de trabajo infantil y contra la pobreza, y programas de salud (Herring, 2006). El argumento ha sido atender a lo que es mejor para el niño. Sin embargo, existen muchas contradicciones entre las políticas locales, nacionales e internacionales en este sentido. Para subrayar este punto, Herring (2006: 12) señala que “mientras los actores públicos no intervengan activamente en la vida de los niños, el Estado no tiene que hacer nada para garantizar su seguridad o bienestar”. Por lo tanto, si no hay suficiente presión por parte de los ciudadanos locales, el estado decide cuándo intervenir. Existe una convergencia de intereses que se da entre las leyes locales, nacionales e internacionales. Estados Unidos ha optado por no firmar la CDN porque emplea una retórica que se considera que socava la autoridad de los padres, pero los tribunales estadounidenses pueden decidir qué retórica utilizar: la que otorga más derechos al niño o la que otorga más derechos al niño. padres. Por lo tanto, aunque a nivel internacional, los estados deberían seguir el enfoque del interés superior, surge la pregunta, ¿qué niño es digno del enfoque del interés superior? en el caso de los menores no acompañados, es probable que las necesidades y el tratamiento de los niños estén sujetos a las leyes nacionales de los estados receptores (o de tránsito) debido a que los niños no tenían padres en el momento de la aprehensión; por lo tanto, su mejor interés está en manos de las autoridades de inmigración, abogados y jueces que ignoran el derecho internacional a favor de las presiones nacionales más inmediatas que ocupan un lugar central en el trato con los migrantes.

Al resaltar la importancia de incorporar las experiencias de los niños migrantes en más de un contexto nacional, no pretendemos homogeneizar sus experiencias. Históricamente, las leyes internacionales han “universalizado” al niño, asumiendo que todos los niños son iguales en todos los lugares (López Castro, 2007: 257), ignorando los efectos que puede ejercer la posición social del niño. El propósito de universalizar a los niños es garantizar que todos los niños sean tratados por igual, con respeto y dignidad. Pero la falacia de universalizar (o incluso homogeneizar) a los niños ha llevado a la comprensión de que los niños pueden ser vistos como individuos separados de sus padres, y que ellos también poseen capacidad para hacer cambios en sus vidas e impactar sus localidades. Sin embargo, la autonomía de los niños se limita a sus circunstancias, ubicación, la ley que opera en el contexto nacional particular y estructuras hegemónicas. Así, por ejemplo, países como España han adoptado leyes para practicar el interés superior del niño y han intentado localizar a las familias de los niños si están separadas (Durán-Ruiz, 2007; Senovilla Hernández, 2007). Estados Unidos y México, respondiendo a múltiples presiones políticas, no han implementado tales prácticas y sus esfuerzos bilaterales para abordar estos problemas no han producido resultados concretos.

Hoy en día, existen tres vías principales para que los menores migrantes no acompañados permanezcan en los Estados Unidos: obtener asilo como refugiados; recibir el estatus de inmigrante juvenil especial (SIJ), y mediante la Ley de Protección a las Víctimas de la Trata y la Violencia (Herring, 2006). Las víctimas de la trata pueden solicitar una visa especial si pueden demostrar que regresar a su país de origen les supondría un daño severo, un tipo de alivio que está “infrautilizado” y “relativamente nuevo” (Herring, 2006). La Convención de la ONU establece que los estados nacionales adoptan un enfoque centrado en el niño para los niños no acompañados que buscan asilo, que no es discriminatorio y que considera en primer lugar el bienestar del niño. La ley también estipula que los estados deben proporcionar cuidar a los niños sin un entorno familiar y ayudar y proteger a los niños que buscan asilo (tanto antes como después de una concesión formal de la condición de refugiado), para contribuir a los esfuerzos internacionales para localizar a los miembros de la familia de los que el niño puede estar separado y, lo más importante, ofrecer a los niños solicitantes de asilo la misma protección que a los niños domésticos privados del cuidado de sus padres (Bhabha y Schmidt, 2006: 34; Naciones Unidas, 1989).

El estatus SIJ es para inmigrantes que han experimentado cualquier forma de abuso, negligencia y / o abandono (incluidos los niños de la calle) y que estarían en riesgo si regresaran a su país de origen. Este proceso solo es otorgado por funcionarios de inmigración, quienes a menudo niegan a los niños la oportunidad de acceder a los tribunales; pero si los niños obtienen este estatus, evitan las dificultades de un proceso de asilo y se les concede la residencia permanente legal en hogares de acogida a largo plazo (Herring, 2006: 196).

En materia de derechos humanos, estamos ante una población cuyos “derechos ya están minimizados” como “niños migrantes indocumentados” (ver Casillas, 2006, 2007). Los riesgos son mayores porque los niños carecen de la fuerza física para defenderse y

del desarrollo cognitivo y psicológico para comprender sus derechos (López Castro, 2007; Piwowarczyk, 2005-2006). Estos niños pueden emprender el mismo viaje migratorio que los adultos, pero a diferencia de los migrantes adultos, los niños son más vulnerables porque carecen del apoyo de un cuidador y, por lo tanto, están más predispuestos a la explotación y la extorsión (Bhabha y Schmidt, 2006; Casillas, 2006; Seugling, 2004; Valdez – Gardea, 2007; Workman, 2004). Además, carecer de la protección de un cuidador puede hacer que los niños sean víctimas de contrabandistas, traficantes de personas y / o que terminen en situaciones de trabajo forzoso o como esclavos sexuales (Bhabha y Schmidt, 2006; Dalrymple, 2006). Como señala Bustamante (2008), la vulnerabilidad existe cuando uno está ausente de su poder para defenderse, lo que aumenta cuanto más lejos se está de casa. La vulnerabilidad de estos niños está demarcada por la distancia geográfica, pero también por el género, la raza / etnia y la capacidad lingüística.

Como transmigrantes, los niños que migran solos a menudo son abusados por la policía local (Casillas, 2006; Seugling, 2004; Valdez-Gardea, 2007), como se demuestra en casos en todo el mundo. Los niños centroamericanos sufren abusos mientras viajan por México y Centroamérica (Casillas, 2006), y en Albania, “los niños son explotados más que protegidos por la policía” (Seugling, 2004: 886), donde se sabe que la policía ha colaborado con traficantes de personas. Otros países, como Brasil, Colombia, India, Kenia, Egipto y Sudán, han sido calificados por Human Rights Watch como países que han violado los derechos de los niños mediante abusos (Seugling, 2004). Además, los niños migrantes no acompañados también son víctimas de malvados bandidos y bandas. Y en algunos casos, los niños huyen de las amenazas de muerte de los pandilleros, como es el caso de Édgar Chocoy de Guatemala, de 16 años, quien solicitó asilo en los Estados Unidos. Su caso fue denegado, y 17 días después de su deportación le dispararon en el cuello por un pandillero al llegar a casa (Dalrymple, 2006). La vulnerabilidad de estos niños es mayor que la de los adultos debido a su edad, la falta de protección de la familia o la policía, y porque de niños son percibidos como sin derechos y sin defensa. Y los niños que ingresan por los aeropuertos y luego son “arrestados” por no tener la documentación adecuada pueden ser detenidos durante meses o incluso años (Barraza, 2005; Ehrenreich, Tucker y Human Rights Watch Children’s Rights Project, 1997; Haddal, 2007). En algunos casos, los niños son enviados a cárceles para adultos (Bhabha y Schmidt, 2006; Comisión de Mujeres para Mujeres y Niños refugiados, 2007).

Muchos de estos niños califican para el asilo, pero debido a su condición de dependientes en el momento de la aprehensión, se les niega el derecho a representación legal. Los solicitantes de asilo generalmente huyen de la persecución política, religiosa o nacional, pero aquellos que son víctimas de trabajo forzoso, matrimonio forzado, servicio militar obligatorio, abuso doméstico y violencia callejera y violencia de pandillas también deben tener derecho a solicitar asilo o un inmigrante especial. estatus juvenil (IJS). Bhabha y Schmidt (2006) argumentan que este argumento está en línea con un marco de derechos humanos; Los niños deben ser tratados como individuos que son los agentes de sus vidas y que merecen ser tratados con respeto y dignidad. Y la mayoría de los niños que han optado por migrar solos ven esto como la única opción viable para salir de su situación. Por lo menos, sus situaciones deben ser escuchadas; sin embargo, como veremos más adelante, muchos niños nunca tienen la oportunidad de presentar su caso. En la siguiente sección, abordamos los procesos migratorios, incluido el inicio, el tránsito, la llegada y la integración, tanto en México como en EE. UU.

Ejercicio 15.1: Los Derechos del Niño



Imagen 15.3: Los Derechos de los Niños.^[4]

Aunque Estados Unidos no ha ratificado la Convención de la ONU sobre el Niño, la política relacionada con los niños en los Estados Unidos tiene raíces históricas en grupos locales que organizan y reclaman el interés superior del niño, como se observa en la promulgación de las leyes de trabajo infantil y contra la pobreza.

Reflexione:

1. ¿Qué necesita hacer Estados Unidos para ratificar la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño?
2. ¿Por qué habrá reservas en hacer esta ratificación?
3. ¿Qué grupos de abogacía conoce usted que han estado abogando por los derechos del niño en este país?

¿Por Qué, Quién, Cómo? ¿Por qué migrar?

Los padres, especialmente las madres, que dejan atrás a sus hijos tienen que decidir quién se encargará de cuidarlos. Raijman, Schammah-Gesser y Kemp (2003) encuentran que a menudo, las madres se quedan con la única opción de dejar a sus hijos atrás para “asegurar un futuro mejor para sus hijos.” Los niños a menudo quedan al cuidado de sus abuelas, otras parientes femeninas, padres y, a veces, con cuidadores pagados (Menjívar y Abrego, 2009). Pero, ¿qué pasa con los niños que se quedan atrás? Algunos estudiosos señalan que hay niños que buscan la migración como una forma de reunirse con el padre o los padres que los dejaron atrás (López Castro, 2007; Seugling, 2004; Women’s Refugee Commission y Herrington Orrik & Sutcliffe LLP, 2009; Workman, 2004), mientras que otros (Workman, 2004; Seugling, 2004) observan que a veces los niños son separados de sus padres mientras están en tránsito y llegan a Estados Unidos solos y perdidos.

Además, después del 11 de septiembre del 2001, las estrategias de seguridad de varias naciones, en particular las que reciben el mayor número de inmigrantes, han cambiado drásticamente. Junto con otros países, México y E. U. han mejorado y fortalecido la seguridad en todos los puertos de entrada, una estrategia que ha afectado la migración de varias maneras. La migración circular ha disminuido en los últimos años y los migrantes ahora están más dispersos por todo Estados Unidos (Massey, Durand y Malone, 2002). Muchos ya no regresan a sus hogares estacionalmente porque ahora es más difícil regresar, ya que la migración se ha vuelto más costosa financiera y físicamente (Cornelius y Salehyan, 2007; Hagan, Eschbach y Rodríguez, 2008). Surge una pregunta con respecto a la motivación de la migración: ¿la necesidad de los niños de migrar para reunirse con familiares en los E. U. causa un aumento en la migración de menores no acompañados?

En México, así como en Centroamérica en la actualidad, hay dos razones dominantes para la migración de adultos: el empleo y la reunificación familiar. Sin embargo, no se han examinado de cerca las razones de la migración de niños no acompañados. Las razones de la migración entre los niños que han sido detenidos incluyen la huida de la guerra o los disturbios civiles, el reclutamiento forzado como soldados, el desplazamiento por desastres naturales o el trabajo infantil o la esclavitud sexual (Seugling, 2004: 883; Comisión de Mujeres Refugiadas y Herrington Orrik & Sutcliffe LLP, 2009) ; En algunos países en desarrollo, a menudo se recluta a los niños para alistarse en el ejército a la temprana edad de 10 años, mientras que a la inversa, se recluta a las niñas para la “esclavitud sexual y el trabajo forzoso” (Seugling, 2004: 883). Estas razones pueden aplicarse a los niños migrantes no detenidos en general. Los niños también se quedan sin compañía o sin hogar porque con frecuencia son abandonados o sin sus padres y, como resultado, pueden ser perseguidos por las fuerzas militares o policiales en su país de origen. Bhabha y Schmidt (2006) proponen que se debe otorgar alivio a los niños no acompañados que también experimentan o están huyendo de matrimonios infantiles, mutilación genital femenina, servicios militares forzados, abuso de los padres, abuso sexual, acoso callejero o de pandillas, y niños que son contrabandeados, secuestrados , engañado o comprado (a veces con el pretexto de una adopción internacional). Y muchas de estas razones nunca se articulan porque no son relevantes en los tribunales cuando un niño solicita asilo, pero de hecho son importantes para comprender esta migración, así como para diseñar políticas para abordarla.

López Castro (2007), Corredor Bilateral y Save the Children Suecia (2006), Villaseñor y Moreno Mena (2006) y Gallo Campos (2004) han realizado evaluaciones demográficas de niños que migran solos. Una de sus preguntas centrales es por qué estos niños migran, ¿por qué abandonan sus comunidades? Los resultados muestran que los niños buscan la migración por motivos no muy diferentes a los de los adultos: para la reagrupación familiar y para ingresar a la fuerza laboral (Corredor Bilateral y Save the Children Suecia, 2006; López Castro, 2007; Valdez-Gardea, 2007; Villaseñor y Moreno Mena, 2006). Cabe señalar que los niños indígenas tienen más probabilidades que los niños no indígenas de optar por la migración para la reunificación familiar que por cualquier otro motivo (Villaseñor y Moreno Mena, 2006). Corredor Bilateral y Save the Children Suecia (2006) llevaron a cabo una encuesta en dos ciudades fronterizas de México – E.U. en el albergue de la Asociación Cristiana de Hombres Jóvenes (YMCA) en Tijuana, Baja California, y en los albergues del DIF en Nogales, Sonora, durante un período de cinco meses de julio a diciembre de 2005. Entre los niños repatriados en Tijuana, las principales razones para migrar incluía lo siguiente: 42.3%, reunificación familiar; 28.1%, trabajo; 10.13%, educación; El 5.12% ya residía en los E. U., y el 14.35% mencionó otras razones, como reunirse con su cónyuge/pareja, viajar, tener un hijo y que un contrabandista los dejó atrás.¹¹ En Nogales, Sonora, 68,2 por ciento por ciento no declaró una razón, el 15.5 por ciento señaló la reunificación familiar, el cinco por ciento mencionó unirse a la fuerza laboral, el cinco por ciento ya residía en los EE. UU. y el resto declaró que eran residentes fronterizos, detenidos por tráfico de drogas, no habla español, abandonado por un contrabandista, y participó en la trata de personas. Estas dos encuestas pueden dar una idea de la

complejidad de los motivos de la migración: aunque la mayoría de los niños en ambos lugares mencionaron la reunificación familiar y el empleo como los principales motivos de la migración, la distribución de los motivos varió mucho entre los dos lugares.

Las motivaciones para la migración también varían según la nacionalidad y el tipo de migración: interna o internacional. Los niños centroamericanos han migrado solos debido a una combinación de motivaciones que incluyen escapar del conflicto y la violencia pos-conflicto que ha asolado a sus países durante más de dos décadas, así como reunirse con sus padres o padres, generalmente su madre. Muchos niños mexicanos migran internamente para buscar empleo en los estados del norte de México, mientras que otros migran para buscar empleo en los Estados Unidos. El Albergue del Desierto llevó a cabo un estudio de cuatro fases en los períodos 1990-1996, 1997-1999, 1999-2000 y 2003.-2004 en Baja California entre niños repatriados y no acompañados. En todas las fases, las razones de la migración fueron primordialmente económicas o para buscar empleo (66.1% frente al 19.6% en la fase i, y en la fase iv, esto fue 77% frente al 10.6%). Una pregunta adicional que se hizo, que creemos que es importante mencionar, fue si los niños habían encontrado empleo en los E. U. y en la primera fase, el 60% de los encuestados trabajaba en la agricultura, en servicios, en jardinería y construcción. En la segunda y tercera fase, estas cifras se redujeron al 20% y al 3.58% respectivamente. Una explicación de este cambio es que a fines de la década de 1990, el presidente Clinton firmó nuevas leyes de trabajo infantil que restringían el trabajo de los niños (Villaseñor y Moreno Mena, 2006). Sin embargo, cabe destacar que, a pesar de la disminución de niños que no informaron el empleo en los E. U. Después de migrar, los niños continuaron migrando bajo el supuesto de que conseguirían un empleo. Además, es importante señalar que muchos de los niños que buscan oportunidades laborales ya formaban parte de la fuerza laboral en sus países de origen antes de la migración.

Un estudio de López Castro (2007) entre niños de una comunidad en Zamora, Michoacán, México, es paralelo a los hallazgos que anotamos anteriormente; sin embargo, cuando los autores introdujeron la variable de edad, surgieron importantes diferencias en los motivos de la migración. Así, López Castro (2007), Méndez Navarro (2000) y Gallo Campos (2004) distinguen entre niños que migran menores de 12 años y aquellos que migran a los 13 años o más. Los autores encontraron que los niños menores de 12 años tienden a migrar para la reunificación familiar, mientras que los niños de 13 años o más migran por razones económicas (López Castro, 2007). Los niños que se reunían con sus padres generalmente eran mandados traer, es decir, sus padres en Estados Unidos habían solicitado que les trajeran a los niños (López Castro, 2007: 552).

¿Quién Inmigra?

Por muy importante que sea la edad en el momento de la migración, la mayoría de la literatura existente no identifica las edades específicas de estos niños. Además, la literatura no logra diferenciar entre migrantes apoyados por padres o familiares y si un niño migra acompañado o solo. Esto, en parte, se debe a los enredos de definiciones que se ven exacerbados por múltiples agentes y agencias, que tienen diferentes intereses y participaciones en la definición de quién es un niño (o un menor). Aunque la migración de niños no acompañados no es un fenómeno nuevo, el Departamento de Seguridad Nacional de los E. U. Solo recientemente (y desde fines de la década de 1990, el Servicio de Inmigración y Naturalización [INS]) ha documentado la cantidad de menores que aprehenden y detienen. En México, los funcionarios del gobierno han registrado un aumento en el número de jóvenes repatriados y detenidos (Casillas, 2009). La red de Albergues de Tránsito opera 23 refugios a lo largo de la frontera entre México-E. U., y todos colaboran como una red de refugios. El número de niños en albergues aumentó de 7,620 en el 2001 a 20,130 en el 2006. El número total de niños en albergues durante ese período de cinco años ascendió a más de 70,000; sin embargo, este total no especifica si un niño fue contado más de una vez (Programa Interinstitucional de Atención a Menores Fronterizos, 2006). La mayoría de los niños que utilizan estos servicios de refugio son mexicanos; sólo el dos por ciento eran no mexicanos. Sin embargo, estas cifras son solo indicadores de la creciente presencia de niños que migran solos. E incluso si en relación con los migrantes adultos la proporción de niños parece pequeña, cabe señalar que los albergues y las agencias gubernamentales y no gubernamentales están comenzando a notar su presencia, atención que probablemente se verá reflejada en datos futuros.

El Departamento de Seguridad Nacional de los E. U. (DHS) ha documentado un aumento en el número de menores que migran solos a los E. U. y que se clasifican como niños extranjeros no acompañados (Haddal, 2007; Seugling, 2004). Según el DHS, en el 2005 hubieron 1.3 millones de detenciones de inmigrantes, de las cuales 114,563 involucraron a personas menores de 17 años. De los aprehendidos, solo 7,787 fueron detenidos por la Oficina de Reasentamiento de Refugiados (ORR), y de enero a septiembre habían sido deportados 35,078 menores (Haddal, 2007; Villaseñor y Moreno Mena, 2006). En México, el número de niños repatriados y deportados también ha aumentado en las últimas dos décadas (Villaseñor y Moreno Mena, 2006). El número de detenciones por parte de la Patrulla Fronteriza de Aduanas de los Estados Unidos (CPB) es mayor para los nacionales mexicanos que para cualquier otro grupo; sin embargo, la nacionalidad de los detenidos es mayor para los centroamericanos que para los mexicanos. Esto se debe a las diferentes políticas de E. U. Para el manejo de menores de estas diferentes nacionalidades,

diferencias que se están eliminando al momento de escribir este artículo. En el 2005, de los detenidos, el 82.9% eran centroamericanos (Haddal, 2007). En el 2008, la ORR tenía bajo su custodia 30.8% hondureños, 27.4% guatemaltecos, 23.4% salvadoreños, 10.6% mexicanos, 3.2% ecuatorianos, 0.05% brasileños y 2.7% otros; El 78% eran hombres y el 13% tenían menos de 14 años (Dunn, 2009).

La red de Albergues de Tránsito para menores migrantes y repatriados publica estadísticas anuales sobre menores no acompañados. Las siguientes cifras se derivan de la última encuesta de 2006 y reflejan la composición por género de este grupo. Pedraza (1991) señala que en toda América Latina es menos probable que a las hijas se les permita migrar solas, y cuando el deseo de migrar es fuerte, las mujeres deben convencer a sus padres. Según Davis y Winters (2001), es mas probable que los padres se resistan a la migración de sus hijas en comparación a la de sus hijos. Por lo general, las hijas deben “negociar” su migración con sus padres (Hondagneu-Sotelo, 1994). En 2006, había un total de 20,130 menores no acompañados contabilizados por la red de Albergues, de los cuales el 79% eran hombres (16,101) y el 21% mujeres (4,400), un desglose que es paralelo a la migración general en la que predominan los hombres. Sin embargo, el número de mujeres ha aumentado desde principios del decenio de 1990, cuando el desglose entre 1990 y julio de 1996 fue de 93.7% de hombres frente al 6.3% de mujeres. Una de las principales razones de la diferencia en la composición de género es que incluso las mujeres jóvenes tienden a participar en el trabajo doméstico y ayudar a cuidar a sus hermanos (Haddal, 2007; Villaseñor y Moreno Mena, 2006). Según Bhabha y Schmidt (2006), hubo un desglose casi simétrico en el género de las solicitudes de asilo presentadas entre 1999 y 2003: 57% para hombres y 43% para mujeres.

Los niños mayores tienden a migrar en mayor número que los niños más pequeños; sin embargo, hay muchos niños pequeños que están migrando en la actualidad, pero los estudios no señalan si un niño fue capturado mientras estaba bajo el cuidado de un traficante o de un miembro de la familia. En el 2006, el desglose de la red de Albergues era del 4% para los niños de cero a cinco años, del 10% para los de 6 a 12 años y del 86% de los niños de entre 13 y 17 años. Lo mismo puede observarse con el número de niños que estaban bajo custodia federal de la ORR en 2006: “El 79% eran niños de entre 15 y 18 años, mientras que el 20% de los niños tenían entre el nacimiento y los 14 años.” (Bhabha y Schmidt, 2006:18).



Image 15.4: hay muchos niños pequeños que están migrando en la actualidad.^[5]

Escenario 15.1 Elisa

Elisa ha abogado por su caso de detención en un centro para menores a través de una carta dirigida a un senador estadounidense.

Elisa tiene una voz triste y apagada. Ella usa frases que usarían personas mas adultas, aunque solo tiene ocho años. A su corta edad, ella busca abogar por su situación, usando las habilidades de lenguaje y escritura aprendidas en su país, Guatemala.

Elisa viajó como menor acompañada por su madre uniéndose en Guatemala a una caravana proveniente del Salvador. Ellas se animaron al saber que su vecina y su hija se unirían a la caravana. Si no hubiera viajado con su madre, Elisa se hubiera quedado al cuidado de su abuela, que se encontraba muy enferma después de tres años luchando contra el Cáncer. Elisa y su madre llevan ya 16 meses bajo custodia del gobierno de E.U. siendo una de las niñas migrantes que más tiempo han estado bajo custodia de ICE. Ella pudo haber sido entregada a un hogar de crianza temporal, pero decidió quedarse con su madre. "La mayoría de las personas que conocí aquí en el centro detención ya se fueron y yo me he quedado solita aquí con mi madre y otra amiga", comenta Elisa. En cumplimiento con el Acuerdo Flores, vigente desde 1997, los menores no acompañados deberían ser liberados después de cumplir el máximo de 20 días. Sin embargo, este no ha sido el caso de Elisa. Ella y su mamá han preferido no separarse mientras luchan por evitar su deportación. Como ellas mismas lo dicen: llegaron juntas y así permanecerán hasta el final.^[6]

Jóvenes, Pandillas y Migrantes Circulares Repatriados

Existe otro tipo de menor no acompañado que incluye tanto a hombres como a mujeres: aquellos que están involucrados en pandillas que a veces son apuntados como sospechosos de terrorismo, así como aquellos que no son miembros de pandillas pero que encajan en el perfil. Estos menores pueden ser “jóvenes de pandillas de refugiados”, que pueden estar escapando de la violencia de las pandillas, o menores que pueden muy bien estar involucrados en la economía sumergida, pero que son menores de edad (ver Narváez Gutiérrez, 2007, para un relato detallado de las experiencias de Pandillas juveniles centroamericanas). Aunque no es una práctica común, existen casos de menores que laboran en la industria migratoria y que están involucrados en la trata de personas (Gallo Campos, 2004) y que por su edad se perciben como capaces de burlar la ley con mayor facilidad. Además, hay casos de niños que huyen de participar en la violencia de las pandillas o cuyas vidas han sido amenazadas por la violencia de las pandillas. Los niños migrantes no acompañados y los jóvenes de pandillas de migrantes (o aquellos percibidos como tales) son quizás la población más vulnerable porque “viajan y son interpolados por múltiples regímenes legales (leyes penales, de inmigración, de refugiados y de derechos humanos) dentro y entre los estados-nación” (Zilberg, 2007: 61).

En la sección en la que discutimos las razones de la migración, mencionamos brevemente algunos grupos de niños en Tijuana y Sonora que residen en la frontera de México-Estados Unidos, que participan en el tráfico de drogas o de personas. En un estudio reciente, Cordero Lamas (2009) analizó una encuesta realizada por el DIF que examina a los niños y la repatriación de menores circulares en Ciudad Juárez, Chihuahua. Este grupo incluye a los menores de 12 a 17 años que viven en la frontera y la cruzan activamente, y que participan directa o indirectamente en el tráfico de personas (Cordero Lamas, 2009). El autor señala que esta población está siendo ignorada en gran medida porque la migración a menudo se conceptualiza como un proceso lineal y no circular, particularmente entre los niños. Hernández Sánchez (2008) afirma que estos niños son partícipes activos de su propia repatriación y, como tales, están involucrados en complejas redes sociales que comprenden tanto la industria migratoria como las instituciones bilaterales (Cordero Lamas, 2009; Hernández Sánchez, 2008). La industria de la migración comprende varios servicios que se compran y venden para facilitar las actividades involucradas en las diferentes etapas de la migración; estos servicios pueden ser formales / informales o legales / ilegales (Cordero Lamas, 2009).

Estos niños residen en la frontera y a menudo son víctimas de desigualdades estructurales; por lo tanto, se les deja participar en la industria de la migración como forma de supervivencia. Cordero Lamas (2009) utiliza varios casos para ilustrar la manera en que estos niños inician su migración con intenciones de buscar empleo, pero luego de varios intentos de cruzar la frontera, se conforman con el tráfico de personas. Los ejemplos no son específicos al género; el primer caso retrata a un joven de 16 años que fue repatriado 10 veces en un año, y aunque en sus dos primeros intentos se propuso encontrar empleo, posteriormente se incorporó a la industria del tráfico. Otro caso es el de una mujer que también es repatriada 10 veces, pero que comienza a participar en la trata en su séptimo intento de cruzar la frontera. Estos niños son los más vulnerables porque ponen en riesgo su vida, truncan su desarrollo y deben ignorar su propio bienestar. También son etiquetados y estigmatizados como criminales, lo que los coloca en el peldaño más bajo de la estratificación social (Cordero Lamas, 2009). Además, la mayoría de los niños que participan en esta repatriación circular tienen familias que sustentan y viven en los sectores más desfavorecidos de las ciudades fronterizas.

¿Cómo Migran las personas?

Ahora cambiamos de rumbo para identificar ciertas áreas sustantivas relacionadas con el tema de los menores no acompañados, que pueden ayudarnos a configurar una agenda de investigación para el futuro. Los académicos han propuesto diversas teorías para comprender la cultura de la migración (Cerrutti y Massey, 2001; Díaz Gómez, 2002). El conocimiento que se obtiene de otros que ya han migrado se considera con frecuencia una forma de capital social que sostiene los procesos de migración en sí. El estudio de López Castro (2007) en Zamora, Michoacán, señala que los niños, que son principalmente estudiantes de primaria y secundaria, son socializados sobre la migración a una edad muy temprana (ver también Mahler, 1999, para hallazgos similares de El Salvador). López Castro (2007) encuentra que los niños a menudo aprenden sobre la migración no sólo a través de sus familiares, sino también de compañeros de clase en la escuela, amigos de la calle y de aquellos que han sido deportados y que tienen historias para compartir. Estos individuos son actores importantes en la formación de ideas sobre la migración y el imaginario de cómo es la vida en el Norte. Los niños suelen compartir historias sobre los que han hecho el viaje y los que no, creando un espacio para el saber hacer de la migración, que luego se convierte en un punto de referencia al que se puede acceder en cualquier momento (López Castro, 2007: 557). La migración se convierte en parte de la identidad de muchos, sea o no el niño el actor involucrado (López Castro, 2007). Como observa López Castro (2007), existe un habitus migratorio que se forma y reproduce en lugares donde la migración puede no ser una opción, pero donde es parte de la formación de la identidad de muchos.

El conocimiento adquirido se convierte en una segunda naturaleza para la mayoría y afecta a quienes no necesariamente participan directamente en la migración. En efecto, la migración de menores no acompañados prevalece hasta tal punto en la comunidad en la que López Castro (2007) realizó su estudio que se espera el retorno de estos actores, y hasta cierto punto, la transnacionalización de estos jóvenes contribuye al desarrollo cultural, y a la identidad social, material e ideológica de muchos (López Castro, 2007). Es decir, hay una transnacionalización de ideas, conceptos y cultura que se encuentra en un estado de cambio constante (ver también Levitt y Jaworsky, 2007). En algunas de las áreas rurales de Zamora, la migración de niños no acompañados ha impactado a sus comunidades al disminuir el número de estudiantes matriculados en sus escuelas de un promedio de 35 a siete; por tanto, estas comunidades experimentan un excedente de profesores. Este puede muy bien ser un caso aislado de cómo la migración infantil afecta a una comunidad en particular, pero es importante señalar que estos menores están tomando decisiones que tienen impactos tanto macro como micro.

El Viaje de un/una Menor Inmigrante No Acompañado/a

Villaseñor y Moreno Mena (2006) informan que la forma más rentable de migrar es por avión porque hay demasiados obstáculos durante un viaje terrestre que terminan por dejar a los migrantes sin fondos antes de llegar a la frontera. El viaje de muchos niños varía; algunos pueden tomar un avión desde sus comunidades de origen y llegar así a la frontera. Otros toman transporte terrestre, como autobús o tren. Sin embargo, la parte ardua del viaje consiste en cruzar fronteras internacionales. Los traficantes a menudo dejan a los niños en el camino cuando los niños no pueden continuar físicamente. El viaje es aún más difícil y complicado para los niños que deben cruzar varias fronteras internacionales, particularmente centroamericanos, entre los cuales se multiplican los peligros que enfrentan (Casillas, 2006, 2009). En el lado mexicano de la frontera entre Guatemala y México, así como en el lado mexicano de la frontera entre México y E. U., existen varias instituciones y refugios que ayudan a los migrantes, incluidos los niños. En la frontera sur de México, varios de estos se concentran en Tapachula, Chiapas, y en la frontera norte de México, estos se ubican en los principales puertos de entrada, incluidos Mexicali, Tijuana, Ciudad Juárez, Agua Prieta, Nogales, Nuevo Laredo y Matamoros. Algunos niños llegan inicialmente a estos refugios; una vez allí, deciden cómo cruzarán la frontera.

Eschbach et al. (1999) describen en detalle las duras experiencias que sufren los migrantes al intentar cruzar la frontera entre México y Estados Unidos., incluso el perderse en el desierto, morir por deshidratación, ser mordido por serpientes, ahogarse al cruzar el río y ser asaltado, golpeado o violado por delincuentes (Eschbach et al., 1999). Pero tales peligros no se encuentran solo en la frontera norte mexicana. Existen peligros severos y potencialmente mortales que los migrantes, particularmente los centroamericanos, experimentan al cruzar por México, similares a los que experimentan los mexicanos al intentar cruzar la frontera entre México-E. U. (Eschbach et al. 1999; Gaucín, 2005; Hagan y Ebaugh, 2003; Liu, 2002; Menjívar, 2000; Singer y Massey, 1998). Los centroamericanos que migran a través de México se enfrentan con frecuencia a la extorsión al cruzar la frontera entre México y Guatemala y en todo el territorio mexicano, y a menudo se les deja usar el tren como medio de transporte (Casillas, 2006, 2007; Gaucín, 2005). De hecho, en un estudio de los hondureños, Sládková (2007) encontró que son los hondureños más empobrecidos, los que comienzan su migración con poco dinero o lo pierden a lo largo del camino, los que dependen de la bestia, el tren que se denomina así por los migrantes centroamericanos, como el principal medio de transporte para cruzar México. Las experiencias en el tren son trágicas, ya que muchos se suben al tren y viajan por los rieles debajo de los vagones de los trenes, prácticas que a menudo resultan en la muerte o en la pérdida de una extremidad de los migrantes (Gaucín, 2005; Sládková, 2007).

Menjívar (2000) analiza tanto las brutales experiencias que enfrentan las mujeres centroamericanas durante el viaje por México, como las formas de asistencia que estas migrantes reciben a lo largo de su recorrido. Cerrutti y Massey (2001) señalan que es menos probable que las mujeres migren solas; las mujeres que migran solas a menudo están más expuestas a peligros y vulnerabilidades que los hombres. Massey y col. (1993) y Menjívar (2000) informan que los migrantes, tanto mujeres como hombres, a menudo evitan tales peligros confiando en las redes sociales informales, pero con frecuencia esto no es suficiente (Menjívar, 2000). Los niños migrantes no acompañados, por otro lado, son más vulnerables que los adultos porque carecen de la protección de un cuidador (Bhabha, 2000; Seugling, 2004; Workman, 2004), no suelen tener acceso a redes de información bien desarrolladas, y son vistos como dependientes e impotentes.

Instituciones Bilaterales

Existen al menos cinco instituciones bilaterales a través de las cuales deben pasar los menores migrantes no acompañados tanto en México como en Estados Unidos durante el transcurso de su aprehensión y repatriación (Gallo Campos, 2004). Además, la detención y aprehensión de un niño no acompañado puede involucrar hasta 15 agencias federales diferentes (Thompson, 2008). En esta sección, describimos algunas de estas instituciones en los E. U. Y luego en México, para brindar una imagen de los engorrosos pasos burocráticos por los que atraviesan estos niños. Los niños no acompañados pueden ser detenidos por la Patrulla Fronteriza y

de Aduanas de los E. U. (CBP), la Guardia Costera de los E. U., o por el Servicio de Control de Inmigración y Aduanas (ICE) durante sus intentos de cruzar la frontera, al estar en tránsito o en el interior del país (Byrne, 2008; Dalrymple, 2006). Después de ser detenidos, los niños son colocados en un centro de detención bajo la custodia del DHS, que determina si un niño es menor de 18 años y no está acompañado. Si un niño cumple con estos criterios, es transferido a la Oficina de Refugiados y Reasentamiento (ORR); de lo contrario, permanecen bajo la custodia del DHS. La edad a menudo se verifica mediante certificados de nacimiento, testimonios o pruebas forenses como radiografías dentales, de muñeca o de huesos (Byrne, 2008; Nugent, 2005-2006; Smythe, 2004). Este tipo de verificación de edad ha sido criticado por expertos médicos, y se cree que la información obtenida mediante estas pruebas da como resultado la clasificación errónea de los niños como adultos en los centros de detención (Byrne, 2008: 18; Nugent, 2005-2006; Smythe, 2004).

Las agencias de inmigración de E. U. han sufrido varios cambios estructurales y organizativos en los últimos 20 años que han afectado directamente a los menores no acompañados. Desde 1987 hasta mediados de la década de 1990, el antiguo Servicio de Inmigración y Naturalización (INS) y el Servicio de Relaciones Comunitarias (CRS) compartieron la responsabilidad del cuidado de los menores no acompañados (Byrne, 2008). Sin embargo, debido a los recortes presupuestarios, el INS/ICE se quedó solo para manejar tanto la aplicación de la ley (y el enjuiciamiento de la misma) como el cuidado de los niños al mismo tiempo (Workman, 2004), una función dual que ha eliminado toda confidencialidad que pudiera tener el niño (Ehrenreich, Tucker y Proyecto de Derechos del Niño de Human Rights Watch, 1997). Además, se constató que los niños no tenían acceso a asistencia letrada y la mayoría no conocía sus derechos; tenían aún menos conocimiento del sistema legal de los Estados Unidos o del idioma inglés (Dalrymple, 2006).

Una encuesta de estudios actuales sobre menores no acompañados en los Estados Unidos muestra que en los últimos 10 años, se encontraron muchos problemas con respecto a la forma en que el personal de los centros de detención y los agentes de inmigración trataron a los menores no acompañados (Bhabha y Schmidt, 2006; Byrne, 2008; Ehrenreich, Tucker y Human Rights Watch Children's Rights Project, 1997; Oficina del Inspector General, 2005; Smythe, 2004). Un importante estudio realizado por Ehrenreich, Tucker y Human Rights Watch Children's Rights Project (1997) reveló que incluso antes del endurecimiento de las leyes después de 2001, los niños eran mantenidos en "condiciones inhumanas" y "parecidas a las de una prisión" durante períodos prolongados. Los ejemplos de trato degradante que experimentaron los menores no acompañados van desde ser retenidos con delinquentes juveniles, no ser informados de sus derechos, la falta de acceso a un abogado, usar uniformes de prisión y ser sometidos a grilletes o esposas, mientras que a otros no se les permitió tener contacto con sus familias (Bhabha y Schmidt, 2006; Ehrenreich, Tucker y el Proyecto de Derechos del Niño de Human Rights Watch, 1997; Comisión de Mujeres para Mujeres y Niños refugiados, 2007). Las condiciones bajo el antiguo INS "eran inhumanas e inapropiadas para los niños" (Byrne, 2008: 19), y estudios similares de Amnistía Internacional (2003), de la Comisión de Mujeres para los Refugiados y Niños (2007), y un estudio encargado por el Departamento de Seguridad Nacional (Oficina del Inspector General, 2005) llegaron a conclusiones similares (Bhabha y Schmidt, 2006).

Dado que el antiguo INS fue acusado de arrestar, deportar, encarcelar, pero también cuidar y proteger los derechos legales de los menores no acompañados, "organizaciones de derechos humanos, grupos religiosos y líderes políticos" presionaron para que una organización ajena al INS asumiera e investigara el "interés superior del niño" (Byrne, 2008: 22), que también abordaría las funciones contradictorias del antiguo INS. Después del 11 de septiembre del 2001, el Congreso aprobó la Ley de Seguridad Nacional (HSA) de 2002 y creó el Departamento de Seguridad Nacional (DHS), cambios que llevaron a la reorganización del INS en tres divisiones: Servicios de Ciudadanía e Inmigración (CIS); Inmigración y Control de Aduanas (ICE) y Aduanas y Protección Fronteriza (CBP). Estas divisiones desempeñan actualmente el papel de arrestar, deportar y encarcelar, pero ya no son las "cuidadoras" de los niños migrantes no acompañados. Por lo tanto, en el 2003, la HSA transfirió la custodia de los niños extranjeros no acompañados a la Oficina de Refugiados y Reasentamiento (ORR) de la Administración para Niños y Familias (ACF), una división dentro del Departamento de Salud y Servicios Humanos (HHS) (Levinson, 2008; Comisión de Mujeres Refugiadas y Herrington Orrik & Sutcliffe LLP, 2009: 7). Luego, la ORR creó la División de Servicios para Niños No Acompañados (DUCS), cuyo objetivo es alejarse de la cultura anterior de justicia penal del INS hacia un enfoque de servicios sociales más amplio (Women's Refugee Commission y Herrington Orrik & Sutcliffe LLP, 2009). En mayo de 2009, había más de 41 instalaciones de ORR en 10 estados diferentes de E. U.

El DHS actúa como un "guardián" para determinar quién es enviado a una instalación de ORR o quién permanece en un centro de detención de adultos (Nugent, 2005-2006). En su mayor parte, la ORR ha intentado cumplir con la recomendación del Acuerdo de Flores. Byrne (2008) señala que ha habido una mejora desde que la ORR asumió el control en 2003; En general, los niños están alojados en instalaciones seguras, tienen acceso a tratamiento educativo y de salud, y la cantidad de tiempo que pasan detenidos se ha reducido sustancialmente. Una irregularidad que se mantiene es la violación de la confidencialidad (Women's Refugee

Commission y Herrington Orrik & Sutcliffe LLP, 2009). Byrne (2008) encuentra que los fiscales de inmigración a veces pueden tener acceso a algunos de los archivos bajo la ORR que contienen información sensible. Además de los hallazgos de Byrne, un informe reciente de la Women's Refugee Commission y Herrington Orrik & Sutcliffe LLP (2009) agrega que los niños a menudo son retenidos de manera inapropiada en custodia, los niños no acompañados no son transferidos dentro de las 72 horas, y DUCS coloca cada vez más a los niños en entornos similares a las cárceles, donde permanecen sin acceso a representación legal. Un esfuerzo reciente para abordar estas irregularidades se encuentra en la aprobación de la Ley de Reautorización de Protección de Víctimas de Tráfico de William Wilberforce de 2008 (TVPPRA), que fue firmada por el presidente Bush el 23 de diciembre de 2008. Esta ley requiere la mejora de servicios adicionales, protección, y cuidado (Dunn, 2009). Los estudios realizados en México llenan algunas de las lagunas identificadas en los estudios estadounidenses. El proceso de repatriación incluye la colaboración de cuatro instituciones: autoridades de inmigración de Estados Unidos; el Consulado de México; la agencia mexicana que controla la inmigración – el Instituto Nacional de Migración (Instituto Nacional de Migración, INM) –, y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, SINDIF) (Gallo Campos, 2004). En 1996, el Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el INM y el DIF colaboraron para establecer un programa denominado Atención a Menores Fronterizos o Repatriados, cuyo propósito era reducir los riesgos que enfrentan los niños en situación de vulnerabilidad, ya sea encontrado en la frontera norte o sur. Uno de sus objetivos es establecer un acuerdo bilateral con E. U. Que asegure que el proceso de repatriación de menores respete los derechos humanos de la niñez y proporcione un retorno seguro y protegido al país de origen e integración familiar del menor (Gallo Campos, 2004). Otra de las funciones del INM es recopilar datos sobre todos los niños involucrados, incluidos los niños no acompañados, separados o en la frontera local. Los niños que no están acompañados suelen ser canalizados a uno de los albergues locales, parte de la red de Albergues, o el DIF.

Parte del proceso de repatriación incluye la notificación por parte de las autoridades de inmigración de los E. U. (DHS) a la Instituto Nacional de Migración (INM) sobre la cantidad de niños que repatriará, la información demográfica general de cada niño e informes sobre la hora y el lugar de repatriación. A continuación, los niños son puestos en manos del Consulado mexicano; sin embargo, ha habido casos de niños que son repatriados sin que se haya contactado con ninguna agencia del gobierno mexicano. El Consulado mexicano luego canaliza a los niños a las instalaciones del INM, donde son entrevistados e inspeccionados para asegurarse de que no presenten maltrato físico o problemas de salud. Cuando el INM finaliza el trámite, el niño es enviado a uno de los albergues si no está acompañado; de lo contrario, se notifica a los padres. Los niños locales que tienen 14 años o más tienen la opción de irse voluntariamente. En el caso de un menor no acompañado, se intenta localizar a los miembros de la familia una vez que el niño está al cuidado de un refugio. Aquí nos gustaría subrayar la escasez de fuentes de datos pertenecientes a menores no acompañados. Estos se limitan a datos que son recolectados por el INM y la red de Albergues para México; para los E. U., estos datos provienen de las estadísticas de la Patrulla Fronteriza sobre detenciones e incluyen información sobre detenidos de la ORR también.

Como nota final, no se cumplen todos los acuerdos bilaterales en ninguno de los países. Estados Unidos no cumple con el programa de repatriación (el horario de repatriación debe ser entre las 8:00 a.m. y las 3:00 p.m.); sólo dos de las 11 ciudades siguen este calendario (Gallo Campos, 2004). De manera similar a lo que ocurre en Estados Unidos, también existen violaciones de confidencialidad dentro del INM de México y la red de Albergues, donde fuentes externas pueden acceder a la información sobre los niños.

Separación y Trauma



Imagen 15.5: En el 2018, Estados Unidos se retiró del Consejo de Derechos Humanos de la ONU. Esta imagen muestra a niños migrantes esperando ser reunificados con sus familias.^[7]

Gallo Campos (2004) realizó una evaluación de las agencias mexicanas inter-institucionales que atienden a menores no acompañados en 11 ciudades fronterizas. Encontró que, en ocasiones, los niños que migran acompañados son separados de sus padres o familiares en el momento de la aprehensión; luego son repatriados a diferentes localidades, dejando a los jóvenes sin saber el paradero de sus padres. Durante su tiempo bajo cuidado del DIF, muchos de estos niños no logran ubicar a sus familiares y no saben cómo comenzar a encontrarlos, lo que los pone ansiosos y preocupados. En consecuencia, el estrés de estar separados lleva a muchos de estos niños a migrar nuevamente, con la esperanza de localizar a sus padres.

El estudio de Gallo Campos (2004) también encontró que en ese momento, los niños también estaban alojados en centros de detención con adultos. Esto puede ocurrir si en el momento de la aprehensión, todos los detenidos están bajo la custodia del DHS; los niños son trasladados a las instalaciones de la ORR o repatriados solo cuando se determina la edad. Como ocurre en Estados Unidos, en ocasiones los centros de detención en México no tienen la capacidad suficiente para albergar a todos los detenidos, y en ocasiones el INM también carece de espacio para los jóvenes repatriados. Además, Gallo Campos (2004) encontró que no todas las agencias estaban trabajando hacia la integración familiar; de hecho, solo cinco de las 11 ciudades encuestadas participaron en programas para ayudar a los niños migrantes no acompañados a localizar a sus padres, y ningún refugio verificó la llegada segura de estos niños una vez que fueron devueltos a sus comunidades. Además, se informó que dos refugios habían requerido que los jóvenes trabajaran para ahorrar fondos para su regreso a casa. A la fecha, existen varios estudios que documentan estas y otras irregularidades similares en los centros de detención, durante el proceso de repatriación, y la forma en que los agentes de inmigración trabajan con los jóvenes (Bhabha y Schmidt, 2006; Brane, Comisión de Mujeres para Mujeres y Niños Refugiados y Butera, 2007; Dunn, 2009; Levinson, 2008; Thompson, 2008; Comisión de Mujeres Refugiadas y Herrington Orrik & Sutcliffe LLP, 2009).

Al igual que en E. U. y otros países receptores de inmigrantes, México no reconoce el abuso familiar como motivo de migración. Por lo tanto, en los esfuerzos por cumplir con el mandato de reunificación familiar, muchos niños son devueltos a las comunidades y familias de las que en ocasiones huyeron inicialmente, lo que puede poner a los niños en riesgo de sufrir más daños o abusos. Otro dilema al que se enfrentan varias instituciones encargadas de atender a los niños migrantes no acompañados es el aumento de la migración de poblaciones indígenas. Muchos trabajadores sociales de ambos lados de la frontera están mal equipados para comunicarse con estos niños en sus idiomas nativos; La situación de este subgrupo de niños no siempre se comprende y sus familiares suelen ser más difíciles de localizar (Villaseñor y Moreno Mena, 2006). Pero a principios de 2009, diplomáticos mexicanos de alto rango firmaron un acuerdo con el gobierno de Estados Unidos para garantizar “medidas de seguridad para el traslado de mujeres, niños y personas migrantes con discapacidad” (Solís, 2009).

Parece prudente explorar la perspectiva de los niños para que el sistema atienda sus necesidades reales e implemente de manera efectiva políticas que puedan ayudarlos, en lugar de continuar alienándolos o descartando sus derechos. Sin embargo, pocos estudios han hecho de este objetivo un objetivo central, y solo algunos mencionan el estrés emocional que experimentan los niños cuando son detenidos. Estos estudios, aunque encomiables en otros aspectos, carecen de ejemplos concretos y de la investigación empírica necesaria para desentrañar las complejidades encontradas en las múltiples dimensiones de la experiencia de los menores (Piwowarczyk, 2005-2006).

La revisión de la literatura de Piwowarczyk (2005-2006) sobre el impacto en la salud mental de los centros de detención de inmigrantes en los niños en base a lo que se ha escrito tanto sobre los adultos detenidos como sobre los niños proporciona un vistazo a este importante aspecto de las experiencias de los niños migrantes no acompañados. Piwowarczyk señala que cualquier persona detenida experimenta algún tipo de estrés o trastorno psicológico. Aboga por el bienestar del niño y analiza cinco factores que requieren consideración al trabajar con niños: su etapa de desarrollo; la cantidad de exposición al trauma; la falta de apoyo de los padres o tutores (específicamente, los niños no deben ser separados de sus padres); la necesidad de evaluaciones físicas, médicas y psiquiátricas y, finalmente, los niños deben recibir la misma atención que se ofrece a los refugiados no acompañados. El trauma psicológico de muchos niños es visible a través de su ansiedad y miedo. Por lo tanto, muestran signos de “apatía, depresión y sentimientos de desesperanza e inutilidad” (Bhabha y Schmidt, 2006: 87) que a menudo lleva a los niños a abandonar sus casos de asilo, y la falta de orientación obliga a muchos a renunciar a su caso potencial (Bhabha y Schmidt, 2006). La edad en el momento de la separación de los padres también es fundamental. Ressler, Boothby y Steinbock (1988) distinguen los efectos que la separación puede tener en los niños pequeños, los niños menores de cinco años, los niños en edad escolar y los adolescentes. Los niños y adolescentes en edad escolar pueden experimentar depresión, pueden volverse de mal humor, pueden alejarse del cuidador o de sus compañeros, pueden volverse más agresivos y / o pueden desarrollar problemas psicosomáticos frecuentes como dolores de cabeza o dolores de estómago. Aún no se ha realizado un estudio empírico que evalúe los efectos psicológicos de los menores no acompañados mientras maniobran la detención, deportación, repatriación y separación de los padres o familiares, o después de salir de los refugios.

Ejercicio 15.1: Apoyando a Niños que Han Tenido Experiencias Traumáticas

Ninguna persona llega de un país extranjero a los Estados Unidos sin tener una poderosa razón. Una vez que los niños llegan a E. U. y que han sido referidos a agencias para colocarlos en el hogar de un miembro de su familia o en un hogar de acogida, estos niños llegan a las escuelas. Sus necesidades varían mucho, desde apoyo para aprender inglés como segundo lenguaje, hasta necesidades de intervención médica y psicológica entre muchas otras.

Busque información proveniente de fuentes confiables acerca de temas de inmigración de niños menores (sitios en la red electrónica cuyas páginas terminan en ".gov, .org, o .edu").

Comparta la información que usted encontró en grupos pequeños, y en base a lo aprendido en su grupo pequeño, en la segunda fase, comparta un resumen de la información compartida para toda la clase.

Conclusiones Finales

Hemos identificado elementos comunes presentes en la literatura sobre menores no acompañados que son únicos a su situación, es decir, un incumplimiento generalizado de las “mejores prácticas en interés del menor” e irregularidades reportadas en el trato de los (principalmente) mexicanos no acompañados, y niños migrantes centroamericanos tanto en México como en E. U. Aunque hay esfuerzos bilaterales por parte de E. U. y México para atender a esta población de manera más efectiva, se necesitan esfuerzos adicionales para implementar los tratados internacionales que protegen los derechos de estos niños. Deseamos señalar una limitación importante en nuestro esfuerzo en este artículo. Dado que nuestro objetivo era mapear la literatura y el conocimiento que existe sobre este tema, y que esta literatura se basa en las experiencias de niños (principalmente) mexicanos en los Estados Unidos y de niños tanto mexicanos como centroamericanos en México, nos limitamos a estas recomendaciones. Sin embargo, existen tendencias (en el número de deportados) que indican un aumento en el número de menores, así como de menores de otras nacionalidades, que están migrando solos. Sus experiencias merecen una mayor investigación; No solo se requiere que los niños de otras nacionalidades atraviesen múltiples fronteras nacionales para llegar a los E. U., sino que las condiciones de su migración pueden diferir sustancialmente. Como tales, sus experiencias pueden generar resultados que abran nuevas vías para la investigación y las sugerencias de políticas. Si bien no pudimos ampliar las comparaciones con la situación de los niños migrantes no acompañados con otros países receptores de inmigrantes, cabe señalar que estos esfuerzos comparativos son clave para arrojar luz sobre algunos de los componentes más importantes de las experiencias de los menores de edad al migrar solos. Los esfuerzos para llegar a una definición consensual de la población en estudio en los diferentes contextos donde los niños migrantes llegan solos son indicativos del inmenso beneficio que ofrece una lente comparativa.

Por lo tanto, lejos de agotar la discusión, esperamos que nuestros esfuerzos aquí estimulen más investigaciones sobre este tema. Como hemos mostrado, los niños migrantes no acompañados provienen de poblaciones diversas y tienen diferentes proyectos y objetivos para llegar a los E. U. Ya sea la reunificación familiar o la promesa de empleo, como los migrantes adultos, los niños recurren a la migración como una opción para salir de su situación. Examinar sus experiencias desde una perspectiva que cruza fronteras proporciona importantes conocimientos sobre las complejidades de su migración. En este mapeo, apenas hemos tocado la superficie al brindar un panorama general, aunque incompleto, de las experiencias institucionales de los niños a medida que inician su migración, emprenden el viaje y llegan a su destino. Este panorama ha señalado algunos de los componentes de los que poco o nada sabemos, como la necesidad de comprender el bienestar psicológico de los niños, que no es independiente de su situación social y económica a lo largo del proceso migratorio. Existe un gran vacío de fuentes de datos confiables y consistentes en cuanto a la cantidad de niños que llegan a su destino, quién los está esperando, y programas de integración familiar que verifican si los niños llegan a su destino de manera segura. Es importante destacar que debe haber una comunicación bilateral sobre los sistemas institucionales que rastrean las experiencias de estos niños, de modo que las políticas y los programas puedan realmente abordar el interés superior del niño de una manera digna y respetuosa.

Libros y Recursos para apoyar a los Niños, las Niñas y sus Familias

- Libro: The Circuit: Stories from the Life of a Migrant Child.
- Libro: Dolores Huerta: A Hero to Migrant Workers.
- Libro: Refugees and Migrants (Children in Our World).
- Libro: Voices from the Fields : Children of Migrant Farmworkers Tell Their Stories.
- Libro: Side by Side/Lado a lado: The Story of Dolores Huerta and Cesar Chavez/La historia de Dolores Huerta y Cesar Chavez.
- Libro: Dolores Huerta: Advocate for Women and Workers.

- Libro: Amelia's Road.

Libros y Recursos para apoyar a los Maestros y Maestras

- Libro: Teaching and Supporting Migrant Children in Our Schools: A Culturally Proficient Approach.
- Libro: Barefoot Heart: Stories of a Migrant Child.
- Libro: Shelter: Notes from a Detained Migrant Children's Facility.
- Libro: Separated by the Border: A Birth Mother, a Foster Mother, and a Migrant Child's 3,000-Mile Journey.
- Filme: Bajo la Misma Luna.
- YouTube Video: "Hay niños migrantes que ya no van a ser reunidos con sus padres, se van a quedar en EEUU sin ellos."

Fuente de Información

1. Chavez, L., & Menjivar, C. [2010]. [Children without Borders: A Mapping of the Literature on Unaccompanied Migrant Children to the United States](#). *Migraciones internacionales*, 5(3), 71-111. Descargado el 12/31/2020. [Licencia CC-BY-NC](#).
2. Linea Ecuatorial. (2/4/2021). *Wikipedia, La Enciclopedia Libre*. Descargada el 6/15/2021 de https://ast.wikipedia.org/w/index.php?title=Linia_ecuatorial&oldid=3213351. [Licencia CC BY-SA 3.0](#).
3. U.S. National Archives. [12/30/1994]. [Haitian migrant children in Camp Five drink their containers of milk](#). Descargada el 6/15/2021. [Licencia Public Domain](#).
4. HazteOir.Org. [5/18/2019] [Manifestación por los derechos de los niños](#). Descargada el 6/15/2021. [Licencia CC-BY-SA 2.0](#).
5. Comisión Interamericana. [10/10/2017]. [Movilidad Humana](#). Descargada el 6/15/2021. [Licencia CC-BY 2.0](#).
- 6.
7. US Customs and Border Protection. Miller, R. [6/20/2018]. [Encierro en Jaulas](#). Flickr. [Licencia: Public Domain CC-0](#)

This page titled [1.15: Niños Sin Fronteras: Un Diagnóstico de la Literatura Sobre Niños Migrantes e Inmigrantes a Estados Unidos](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

CHAPTER OVERVIEW

2: Apéndices

- 2.1: Lista de Recursos para Apoyar las Diferentes Dimensiones de Diversidad en la Educacion Temprana
- 2.2: Las Vidas de las Personas Negras Importan
- 2.3: Educando en Asuntos de Raza- Pedagogía y Práctica
- 2.C: ¿Desea apoyar la recuperación equitativa de su comunidad de COVID-19? Invierta en cuidado infantil

This page titled [2: Apéndices](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

2.1: Lista de Recursos para Apoyar las Diferentes Dimensiones de Diversidad en la Educacion Temprana

Recursos para los Niños y sus Familias

Capítulo #1

- Libro: We Are Water Protectors.
- Libro: Nonni's Moon.
- Materiales: Teaching Diversity and Tolerance (musical instruments): <https://www.lakeshorelearning.com/pr...span/p/LA413DC>
- Materiales: Familia Nativo-Americana <https://www.lakeshorelearning.com/pr...family/p/AA204>
- Libro: The Girl Who Loved Wild Horses

Capítulo #2

- Libro: Las Familias Cambian: Un libro para Niños Experimentando la Terminación de los Derechos de Paternidad. Por Julie Nelson | Nov 15, 2006.
- Libro: Como fui Adoptado/a. Por Joanna Cole y Maxie Chambliss | Sep 28, 1999.
- Libro: In My Family/En mi Familia. Por Carmen Lomas Garza | Feb 17, 2000.
- Libro: Just Right Family: An Adoption Story. Por Silvia Lopez y Ziyue Chen | Mar 1, 2018
- Libro: Murphy's Three Homes: A Story for Children in Foster Care. Por Jan Levinson Gilman y Kathy O'Malley | Nov 1, 2008
- Libro: Over the Moon: An Adoption Tale. Por Karen Katz | Jul 1, 2001
- Libro: Who is in My Family/ Quien Esta en mi Familia. Por Robie H. Harris y Nadine Bernard Westcott | Sep 11, 2012.
- Libro: My Family, Your Family. Por Lisa Bullard y Renée Kurilla | Jan 1, 2015.
- Libro: Ohana Means Family. Por Ilima Loomis y Kenard Pak | Feb 4, 2020.
- Libro: A handful of buttons: Picture book about family diversity. Por Carmen Parets Luque | Abril 3, 2018.
- *Libro: Ganesha's Sweet Tooth*, by Sanjay Patel and Emily Haynes (2015).
- *Libro: Hats of Faith*, by Medeia Cohan, illus. by Sarah Walsh (2017).
- *Libro: The Way to Start a Day*, by Byrd Baylor, illus. by Peter Parnall (1978).
- *Libro: Jabari Asim. Preaching to the Chickens: The Story of Young John Lewis.*

Capítulo #3

- Libro: Abiyoyo
- Libro: Abuela
- Libro: Bread, Bread, Bread
- Libro: Carlos Excava hasta China
- Libro: Cosechando Esperanza
- Libro: Families Change Un Libro para Niños Experimentando la Terminación de los derechos de Paternidad
- Libro: Gente especial, Necesidades Especiales
- Libro: Como fui Adoptado
- Libro: En mi Familia
- Libro: La Familia Apropiada
- Libro: Murphy's Three Homes: A story for children in foster care
- Libro: No Difference Between Us: Teach children about gender equality, respectful relationships, feelings, choice, self-esteem, tolerance and empathy.
- Libro: Refugees and Migrants
- Libro: Separate is Never Equal

Capítulo #4

- Libro: What Do You Celebrate?: Holidays and Festivals Around the World.
- Libro: Lupita y la Magia de Mexico (Spanish Edition).
- Libro: ¡Annabella Viaja a Venezuela! (Spanish Edition.)
- Libro: PupiATLAS del mundo (Spanish Edition).
- Libro: Pepitas de oro. Lola Flores (Descubre el mundo y la Historia) (Spanish Edition).

Capítulo #5

- Website: MyPlate (en español). <https://www.choosemyplate.gov/browse.../content/ninos>.
- Website: Logros del desarrollo: <https://choosemyplate-prod.azureedge...Milestones.pdf>
- Website: Vegetales y frutas para niños: <https://choosemyplate-prod.azureedge...dFruits-sp.pdf>
- Website: Laberinto MiPlato: <https://choosemyplate-prod.azureedge...yPlateMaze.pdf>
- Libro: Que Monton de Tamales (Too Many Tamales), by Gary Soto, Ed Martinez (Illustrator)
- Libro: Tortillitas Para Mamá: And Other Nursery Rhymes, Spanish and English por Margot C. Griego (Selected by), Barbara Cooney (Illustrator), Betsy L. Bucks (Translator), Sharon S. Gilbert (Translator), Laurel H. Kimball (Translator)
- Libro: Everybody Cooks Rice, by Norah Dooley, Peter J. Thornton (Illustrator)
- Libro: Under My Hijab, por by Hena Khan
- Libro: What Can You Do with a Rebozo?...by Carmen Tafolla
- Libro: Los Fabulosos Sombreros de Margot por Dominique Curtiss, Muriel Gestin (Illustrator), Guadalupe Rodríguez (Translator)
- Libro: ¡Sombreros! ¡Sombreros! ¡Sombreros! por Judy Nayer, Martin Lemelman, Carlos Reynoso
- Libro: Mama, Do You Love Me? por Barbara M. Joose

Capítulo #6

- Libro: ¿Cómo van a la escuela los dinosaurios? (How Do Dinosaurs Go to School?) by Jane Yolen, Mark Teague (Illustrator).
- Libro: Aprendo de mi maestro (I Learn from My Teacher). By Robert M. Hamilton: website: <https://www.barnesandnoble.com/s/%22...=mode+matchall>.
- Libro: Teachers / Maestros, by by JoAnn Early Macken, Susan Nations (Consultant)
- Libro: Maestros (Teachers) (Spanish Version) by Julie Murray.
- Libro: Preschool Playhouse Teacher Series. by Dr. Melvin E. Banks, Brooke Boersma

Capítulo #7

- Libro: ¿Por qué somos de diferentes colores? por Carmen Gil y Luis Fidella.
- Libro: Gato Rojo Gato Azul. por Jenni Desmond.
- Libro: Mis abuelos y Yo. Por Avgela Farre.
- Libro: La Mamá de la Mamá de mi Mamá. Por Alejandra Schmidt.
- Libro: Asi Vivo Yo. Por Pilar Lozano.
- Libro: I Am Enough. Por Grace Byers.
- Libro: I am Malala. Por Malala Yousafzai.
- Libro: Abuela. Por Arthuir Dorros y Elisa Kleven.

Capítulo #8

- Libro: Morris Micklewhite and The Tangerine Dress By Christine Baldachinno.
- Libro: Calvin Can't Fly: The Story of a Bookworm Birdie by Jennifer Berne.
- Libro: Rex Wrecks It by Ben Clanton is a must read for preschool.
- Libro: Jabari Jumps by Gaia Cornwall
- Libro: Strictly No Elephants by Lisa Mantchev
- Libro: Tough Guys Have Feelings Too by Keith Negley
- Libro: Pink Is For Boys, by Robb Pearlman
- Libro: I'll Wait Mr. Panda, by Steve Antony

Capítulo #9

- Archivo Electrónico: Actividades de Historia Familiar para niños: https://www.familysearch.org/wiki/es...ara_ni%C3%B1os
- Libro: Mi familia es Especial: Libro para niños sobre la diversidad familiar: familias divorciadas, juntadas, homoparentales, divorciadas, monoparentales, etc.
- Libro: Cada Familia, A Su Aire. El Gran Libro De Las Pequeñas Diferencias.
- Libro: Federico y sus familias.
- Libro: Una gran familia.
- Libro: El Gran libro de las familias

Capítulo #10

- Libro: Familias. Por Shelley Rotner (Autor), Sheila M. Kelly (Autora).
- Libro: El Libro de las Familias. Por Todd Parr.
- Libro: Pan Frito: La Historia de una Familia Nativo-Americana. Por Kevin Noble Maillard y Juana Martinez-Neal.
- Libro: Nuestra Clase es una Familia. Por Shannon Olsen y Sandie Sonke.
- Libro: Buenas Noches Familias. Por Adam Gamble and Kelly Cooper.
- Libro: Somos una Familia. Por Patricia Hegarty and Ryan Wheatcroft.
- Libro: Familias, Familias, Familias. Por Suzanne Lang.

Capítulo #11

- Libro: La Niña que Pensaba con Imágenes: La Historia de la Doctora Temple Grandin (The Girl Who Thought in Pictures: The Story of Dr. Temple Grandin).
- Libro: Cómo Construir un Abrazo (How to Build a Hug).
- Libro: Yo Soy Hellen Keller (I am Hellen Keller).
- Libro: Yo, Frida (Me, Frida).
- Libro: Elina aprende acerca de la Inclusión (Elina learns about inclusion).
- Libro: Neema Quiere Aprender: una verdadera historia de Autodeterminación y de promover la inclusión (Neema Wants to Learn: A True Story Promoting Inclusion and Self-Determination).
- Libro: Todos los Perritos Tienen ADHD (All Dogs Have ADHD).
- Libro: ¿Qué le Pasa a Timmy? (What's Wrong with Timmy?).
- Libro: Mantén tu Oreja en la Pelota (Keep your Ear on the Ball).
- Libro: Mirando desde Nuestros Zapatos (Views from Our Shoes).
- Libro: Diferente Como Yo (Different Like Me).
- Libro: Reglas (Rules).
- Libro: Mi Amiga Isabel (My Friend Isabelle).
- Libro: La Guerra del Alfabeto (The Alphabet War).

Capítulo #12

- Libro: En dónde duermen los niños (Where the children sleep).
- Libro: De donde eres? (Where are you from?).
- Libro: Querido Primo: Una Carta para mi Primo (Dear Primo: A Letter to My Cousin).
- Libro: La Princesa y el Guerrero (The Princess and The Warrior).
- Libro: Refugiados y Migrantes (Refugees and Migrants).
- Libro: Abuela.
- Libro: Las Cartas Especiales de la Abuela.
- Libro: Llama Llama Misses Mama.
- Libro: ¿A Dónde se Fueron los Superpoderes de Mamá? (Where Did Mama's Superpowers Go?).
- Libro: El Abuelo Puede (Grandpa Can).
- Libro: Un Beso en la Mano

Capítulo #13

- Libro: El Gran Libro de las Religiones para Niños ¿Quién Cree Qué?
- Libro: Sombreros de Fé (Hats of Faith).
- Libro: Las Festividades de Diciembre Alrededor del Mundo (December Holidays Around the World).
- Libro: Niños Como Yo (Children Like Me).
- Libro: Cuando Muere tu Mascota (When your Pet Dies).

Capítulo #14

- Libro: Sólo Hay Uno Como Yo (One of a Kind Like Me).
- Libro: Camina Conmigo (Walk with Me).
- Libro: We Rise, We Resist, We Raise Our Voices.
- Libro: Lado a Lado (Side by Side).
- Libro: Milo's Museum.

Capítulo #15

- Cuando Uso Mi Cubrebocas (When I wear My Mask).
- Los Niños Migrantes no Vienen de la L una”

Recursos para los Maestros y Maestras

Capítulo #1

- Website: Head Start Early Childhood Learning Knowledge Center (ECLKC): <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/>
- YouTube Video: La Historia de Head Start: <https://www.youtube.com/watch?v=StKP...artAssociation>
- YouTube Video: Historia de las 13 colonias Británicas de Estados Unidos: <https://www.youtube.com/watch?v=9j2-...toDeFr%C3%ADas>
- Libro: Historia de los Nativos Americanos: Una Fascinante Guía de la Extensa Historia de los Nativos Americanos que Incluye Relatos de la Masacre de Wounded ... Americanas Hiawatha y Más (Spanish Edition)

Capítulo #2

- Website: Las Familias en las Aulas: Guía práctica de herramientas y recursos educativos de Diversidad Familiar. FELGTB. Página web: <https://galehi.org/wp-content/upload...-las-aulas.pdf>, el 7/28/2020.
- Website: NAEYC: Advancing Equity Initiative. Página web: <https://www.naeyc.org/our-work/initiatives/equity>.
- Website: NAEYC (Young Children): Finding a Place for the Religious and Spiritual Lives of Young Children and Their Families: An Anti-Bias Approach. Edición de Noviembre del 2019
- Libro: Cowhey, Mary. Black Ants and Buddhists: Thinking Critically and Teaching Differently in the Primary Grades. NAEYC Young Children. (2006).
- Libro: Wright, Brian L. Black Boys Matter: Strategies for a Culturally Responsive Classroom. NAEYC, Teaching Young Children. April/May 2019

Capítulo #3

- Website: Página del National Black Child Development Institute. <https://www.nbcdi.org/>
- Website: Página de la Fuerza Laboral Nacional para la Educación Temprana de los Niños y Niñas Hispanos, localizado en <https://www.fcd-us.org/para-nuestros...for-hispanics/>
- Website: Página de National Association for Multicultural Education Advancing and Advocating for Social Justice & Equity https://www.nameorg.org/about_name.php, https://www.naeyc.org/sites/default/...laracion_2.pdf
- Website: Declaración de Posición en cuanto a Promover la Equidad en la Educación Infantil. https://www.naeyc.org/sites/default/...laracion_2.pdf.

Capítulo #4

1. Website: World Atlas. What is cultural bias? <https://www.worldatlas.com/articles/...bias-mean.html>.
2. Website: NEA. Diversity Toolkit: Cultural Competence for Educators: <http://www.nea.org/tools/30402.htm>.
3. Website: NAEYC. Los Principios del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil de la Declaración de Posición para Promover la Equidad en la educación infantil. Website: https://www.naeyc.org/sites/default/...laracion_2.pdf

Capítulo #5

- Website: Center for Advanced Studies in Child Welfare: <http://cascw.umn.edu>
- Website: Institute of Child Development: <http://www.cehd.umn.edu/icd/>
- Website: Center for Early Education and Development: <http://www.cehd.umn.edu/ceed/>
- Website: Zero to Three. (2012) *National baby facts*. Washington, DC: National Center for Infants, Toddlers, and Families: <https://www.zerotothree.org/resource...nal-baby-facts>
- Website: Webinars de inclusión: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/nin...s-de-inclusion>
- Website: Aprende los Signos. Reaccione Pronto. La Aplicación Sigamos el Desarrollo. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/a...tones-app.html>
- Website: Marco Interactivo de Head Start sobre los resultados del aprendizaje temprano de los niños: Desde el nacimiento hasta los 5 años: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/mar...-el-nacimiento>.
- Website: <https://www.nutrition.gov/topics/sho...lture-and-food>.
- Libro: En Donde Duermen los Niños (Where Children Sleep) – Imágenes a través de un lente cultural. <https://www.lensculture.com/articles...children-sleep>

- Website: What A Week Of Groceries Looks Like Around The World (<https://fstoppers.com/food/what-week...und-world-3251>)
- Video: How children go to school around the world. https://www.youtube.com/watch?v=IhMk0_1BT3c

Capítulo #6

- Recurso Electrónico: World Forum Foundation. Website: <https://worldforumfoundation.org/201...hip-statement/>
- Recurso Electrónico: Men in Early Care and Education Leadership Statement. Website: <https://worldforumfoundation.org/201...hip-statement/>
- Recurso Electrónico: Head Start ECLKC: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/>
- Recurso Electrónico: La Historia de Head Start: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/about-...-start-history>

Capítulo #7

- Recurso en Línea: Lets Talk! Discussion Gender in the Classroom (website: <https://www.tolerance.org/profession...ts-talk-gender>).
- Recurso en Línea: Discussing Whiteness (website: <https://www.tolerance.org/profession...nars/whiteness>).
- Recurso en Línea: Let's Talk! Discussing Black Lives Matter! (website: <https://www.tolerance.org/profession...k-lives-matter>).
- Libro: American Indian Education. (Sabiduría recolectada: La educación de los indios americanos). Por Linda Miller Cleary y Thomas D. Peacock. 1998. Allyn y Bacon

Capítulo #8

- Libro: Raising My Rainbow: Adventures in Raising a Fabulous, Gender Creative Son. by Lori Duron, Neil Patrick Harris
- Website: Artículo: 6 Ways You Can Promote Gender Equality In Your Classroom. Sitio: <https://www.teachthought.com/educati...ity-classroom/>
- Artículo: UNESCO Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo: <https://gem-report-2017.unesco.org/e...o-e-inclusivo/>

Capítulo #9

- Archivo Electrónico: Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php...52016000200026>.
- Archivo Electronico: El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?...82016000200007>.
- Archivo Electronico: Hacia una relación de partenariatio entre profesores y familias inmigrantes: <https://revistas.ucm.es/index.php/RC...CED0909120079A>.

Capítulo #10

- Website: La Colaboración entre Familias y Escuelas: Una Guía para Docentes: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?...12015000300013>.
- Website: 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as. <https://revistaeducacioninclusiva.es...ticle/view/280>
- Website: Familias Inmigrantes y Escuela: <https://revistas.ucm.es/index.php/RC...CED0909120055A>.

Capítulo #11

- Libro: La casa en la Calle Sylvia (The House on Sylvia Street).
- Film: Temple Grandin Movie (2010).
- Website: Español Autismo Speaks.(www.autismspeaks.org/espanol)
- Website: Mentes no Entendidas (Misunderstood Minds), (www.pbs.org/wgbh/misunderstoodminds/).
- Website: Departamento de Salud y Servicios Humanos, Administración para Niños y Familias (ECLKC), Niños con Discapacidades: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/nin...discapacidades>.
- Website:Departamento de Salud y Servicios Humanos, Administración para Niños y Familias (ECLKC), Pruebas diagnósticas y evaluaciones funcionales de los niños: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/pru...s-de-los-ninos>.
- Website:IDEA website: <https://sites.ed.gov/idea/> (En español: <https://www.parentcenterhub.org/sobr...jo%20la%20ley>).
- Website:Voces de Familias: <https://familyvoices.org/#>
- Website:Parent to Parent USA: <https://www.p2pusa.org/>
- Website: LD Online: <http://www.ldonline.org/>
- Video: ¿Qué es el Síndrome de Tourette? <https://www.youtube.com/watch?v=gLfl...channel=Telefe>

- Video: ¿Que es la enfermedad de Huntington? <https://www.youtube.com/watch?v=c-I...ivisionHouston>
- Video: ¿Qué el Síndrome del Cromosoma X Frágil?: <https://www.youtube.com/watch?v=-LE3...=AutismoDiario>

Capítulo #12

- Libro: Facing Serious Illness.
- Video: Growing Up Poor In America (full film) | FRONTLINE: <https://www.youtube.com/watch?v=qAxQ...PBS%7COfficial>.
- Video: Undocumented in the Pandemic (full film) FRONTLINE: <https://www.youtube.com/watch?v=YSmD...PBS%7COfficial>.
- Video: ¿Cómo sobreviven los pobres en los Estados Unidos? (DW Documental). Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=VnM8...l=DWDDocumental>.
- Video: Pobreza y Desigualdad en los Estados Unidos. Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=x-bQ...visionNoticias>.
- PDF: Los Principios Rectores sobre la Extrema Pobreza y los Derechos Humanos (Naciones Unidas). Enlace: https://www.ohchr.org/Documents/Publ...nRights_SP.pdf.

Capítulo #13

- Libro: Food, Feasts, and Faith [2 volumes]: An Encyclopedia of Food Culture in World Religions.
- Libro: Art and Mourning, The role of creativity in healing trauma and loss.

Capítulo #14

- Página Web: Prueba de Asociación Implícita, <https://implicit.harvard.edu/implicit>.
- Página Web: Anti-bias education, <https://www.teachingforchange.org/anti-bias-education>.
- Página Web: Black life matters, <https://www.dcareeducators4socialju...er-week-action>.
- Página Web: Teaching Tolerance, <https://www.tolerance.org/>.
- Página Web: Teaching for change, <https://www.teachingforchange.org/>.
- Página Web: Social Justice Books, <https://socialjusticebooks.org/reviews-by-theme/>.

Capítulo #15

- Página Web: Guías para centros de cuidado infantil que permanecen abiertos: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019...childcare.html>
- Página Web Limpieza y Desinfeccion: <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/...nfect/index.ht>

This page titled [2.1: Lista de Recursos para Apoyar las Diferentes Dimensiones de Diversidad en la Educacion Temprana](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

2.2: Las Vidas de las Personas Negras Importan

El movimiento de *Las Vidas Negras Importan* ha inspirado a personas de todo el mundo, a participar en debates y acciones sobre igualdad racial y justicia.

Muchas personas estamos luchando con nuestras emociones por la brutalidad que experimentan las personas de la raza negra, y a veces nos sentimos inseguros de cómo generar un cambio genuino. Las circunstancias que rodean COVID-19 han hecho que sea cada vez más difícil participar de manera significativa en los esfuerzos productivos.^[1]

En el seno de todo esto, están los niños y niñas que pertenecen a la raza negra, algunos de ellos muy pequeños para entender la injusticia racial que se vive en los Estados Unidos y alrededor del mundo.

Nada justifica que, en base al color de la piel, una madre deba explicarle a su hijo o hija lo que debe o no debe hacer cuando se encuentre frente un agente de seguridad pública.

A continuación se provee una lista de tres -entre tantos casos sucedidos, que han llevado a los movimientos de protesta por los derechos civiles de las personas de raza negra y de color.

This page titled [2.2: Las Vidas de las Personas Negras Importan](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

2.3: Educando en Asuntos de Raza- Pedagogía y Práctica

Amie Thurber, M. Brielle Harbin, and Joe Bandy

Desde historia hasta las áreas de la salud, desde la sociología hasta la consejería escolar, una amplia gama de disciplinas abordan las manifestaciones históricas y continuas de la desigualdad racial y la injusticia en el plan educativo. Estos esfuerzos son parte de un amplio movimiento de educación en justicia social en el que los educadores equipan a los estudiantes para analizar, comprender e intervenir en los sistemas de opresión a fin de promover la equidad para todas las personas.

La educación en justicia social tiene implicaciones para lo que enseñamos (plan de estudios) y cómo lo enseñamos (pedagogía). A pesar de que un número cada vez mayor de instructores aportan un análisis crítico de la justicia y la discriminación racial a su plan de estudios, muchos reportan acerca de los desafíos para enseñar este contenido de manera efectiva. Para comenzar a abordar esta necesidad, esta guía resume algunos de los desafíos comunes que los instructores pueden encontrar y ofrece cinco principios pedagógicos generales para enseñar justicia racial y tres posibles estrategias para implementar cada estrategia en el aula.

Para el propósito de esta guía, usamos “enseñar raza” y “enseñar injusticia racial” indistintamente, y usamos ambos términos como abreviatura para los cursos que incorporan contenido relacionado con la raza, el racismo, la injusticia racial y los movimientos por la justicia racial.

Definiciones

Raza: aunque existen variaciones en la etnia y la cultura humanas, no hay una base biológica para las categorías raciales. La raza es una construcción social que ha servido en gran medida para justificar el trato injusto y a menudo inhumano de algunas poblaciones por parte de otras, como la expulsión forzosa y el genocidio de poblaciones indígenas, la esclavitud de africanos y el Holocausto judío. Debido a que los grupos raciales están contruidos socialmente, sus significados no se han fijado a lo largo del tiempo, pueden diferir entre contextos sociales y geografías y, a menudo, se cuestionan. Además, cómo uno se identifica racialmente puede diferir de cómo uno es percibido.

Racismo: Siguiendo a Tatum (1992), entendemos el racismo como “un sistema de ventaja basado en la raza” que se perpetúa a través de instituciones, políticas, prácticas, ideologías e interacciones interpersonales. En el contexto de los Estados Unidos, el racismo ha beneficiado y continúa beneficiando a las personas percibidas como “blancas” y perjudica a las percibidas como “personas de color”. Como tal, aunque la raza está “inventada”, el racismo da forma poderosamente a las experiencias y oportunidades de vida.

Desafíos Comunes al Educar Acerca de la Raza

Para muchos de nosotros, la enseñanza de temas raciales relacionados con la justicia racial se encuentran simultáneamente entre las partes más gratificantes y más exigentes de nuestra vida académica. En palabras del profesor de educación superior Michalinos Zembylas, “muchas cosas pueden salir terriblemente mal” (2012, p. 120). El contenido del curso puede desafiar las creencias y suposiciones profundamente arraigadas del estudiante sobre sí mismo y la sociedad. Puede plantear preguntas sobre quién tiene derecho a hablar o enseñar sobre temas relacionados con la raza, evocar una amplia gama de emociones y fomentar conflictos interpersonales.

Incluso los educadores experimentados pueden confundirse cuando se enfrentan a las reacciones de los estudiantes al contenido de justicia racial, la resistencia al aprendizaje, las microagresiones hacia los demás y / o los comentarios o comportamientos agresivos. Algunos instructores informan que se congelan ante los momentos cargados de emociones en el aula. Otros, recelosos de “cerrar” las opiniones disidentes, dudan en desafiar las lógicas defectuosas incrustadas en las afirmaciones de los estudiantes. Otros instructores adoptan un enfoque paternalista en la enseñanza de la justicia racial. En un ensayo que invita a la reflexión sobre la enseñanza de estudiantes blancos que se resisten a aprender sobre la justicia racial, una instructora señaló que se había “retirado a una pedagogía didáctica, inactiva, no comprometida ...” y otra confesó de “punzadas sarcásticas como pedagogía” (Lichty y Palamaro-Munsell, 2017, p. 16).

Dada la amplitud de los desafíos para la enseñanza eficaz de la justicia racial, Lichty y Palamaro-Munsell concluyen: “Necesitamos estrategias concretas para... sentarse éticamente con tensiones que presionan contra nuestras identidades, nuestras historias, poder y privilegios. Necesitamos estrategias para minimizar el daño a todos los estudiantes, para fomentar el diálogo y la reflexividad en el aula universitaria”(2017, p. 9).

Abordando los desafíos a través del diseño de cursos

Muchos de los desafíos que enfrentan los instructores al enseñar sobre la raza se pueden abordar, en parte, a través del diseño intencional de cursos. Siguiendo las mejores prácticas en el diseño de cursos, los instructores deben identificar primero los “entendimientos duraderos” que esperamos que los estudiantes se lleven consigo al final de la clase, determinar cómo evaluarán el aprendizaje de los estudiantes hacia esos objetivos y luego construir experiencias de aprendizaje productivas (ver Wiggins Y McTighe, 2005).

Los cursos relacionados con la justicia racial pueden tener varios objetivos de aprendizaje, tales como: aumentar la empatía, desafiar conceptos erróneos, ampliar perspectivas teóricas, cultivar habilidades analíticas o desarrollar herramientas para un diálogo productivo.

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, es fundamental determinar cómo el progreso puede ser evidente. Para algunos objetivos de aprendizaje, las estrategias de evaluación tradicionales (por ejemplo, cuestionarios, exámenes o trabajos de investigación) pueden ser apropiadas, mientras que otros objetivos pueden requerir evaluaciones basadas en el desempeño. Por ejemplo, si equipar a los estudiantes con herramientas para el diálogo intergrupal es un objetivo de aprendizaje clave, la evaluación podría incluir reflexiones propias y de los compañeros sobre la participación de los estudiantes en el diálogo de grupos grandes y pequeños en clase.

Finalmente, la elección de contenido de un instructor (la constelación de textos, medios, conferencias, laboratorios y actividades de aprendizaje en una clase determinada) debe diseñarse para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y su capacidad para demostrar ese aprendizaje a través de los modos de evaluación planificados. En la era actual, muchos departamentos están reevaluando su plan de estudios para aumentar la representación del conocimiento previamente marginado o las perspectivas subrepresentadas (O’Neill y Miller, 2015; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017). Por ejemplo, en todos los cursos del programa de Maestría en Trabajo Social de la Universidad de Seattle, al menos el 50% de las lecturas requeridas están escritas por académicos de color u otros grupos marginados.

Aunque el diseño intencional del curso puede sentar las bases para crear un entorno de aprendizaje productivo, por sí solo es insuficiente para abordar los desafíos inesperados que pueden surgir en la enseñanza de la carrera. Cualquier cantidad de eventos puede provocar fuertes reacciones en el aula, como un comentario brusco de un estudiante, un ataque de motivación racial en la comunidad, un acto de incitación al odio en el campus. Tales momentos requieren que los instructores sean ágiles en su facilitación, sin embargo, la preparación para manejar estos momentos a menudo se descuida en los programas de capacitación de maestros (Sue, Lin, Torino, Capodilupo y Rivera, 2009). Tenga en cuenta que las siguientes páginas presentan principios rectores y las estrategias pedagógicas correspondientes, sintetizados a partir de una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con la enseñanza de la raza (Harbin, Thurber y Bandy, en prensa).

Principio 1: Promueva la Reflexión.

Promover la reflexividad de los estudiantes es un elemento fundamental de la educación en justicia racial (Bozalek, Carolissen, Leibowitz, Nicholls, Rohleder y Swartz, 2010; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017; Zembylas, 2012). La reflexividad se entiende ampliamente como la capacidad de considerar los propios sentimientos, reacciones y motivos de uno y cómo afectan los comportamientos. En el contexto de la educación sobre la justicia racial, la reflexividad sugiere la capacidad de evaluar críticamente la propia ubicación social y la socialización racial, ser cada vez más consciente de los prejuicios raciales y estar dispuesto a investigar las formas en que las perspectivas internas sobre la raza informan nuestras interacciones y relaciones.

Las estrategias para fomentar la reflexividad incluyen:

- Modelar la reflexividad. Los instructores pueden cuestionar sus propias experiencias de marginación, privilegio y dominio internalizado, y compartir estas reflexiones con los estudiantes como un ejemplo del tipo de autorreflexión rigurosa que se espera en el curso (Delano-Oriaran & Parks, 2015; Rothschild, 2003; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017). En algunos entornos, tal modelado puede requerir relativamente poca vulnerabilidad. Sin embargo, en otros entornos, los instructores pueden sentirse incómodos al hacer tales revelaciones. Reconocer estos sentimientos puede ser una forma de normalizar el malestar.
- Abordar la posicionalidad del instructor. Si bien es cierto que los instructores de todos los orígenes pueden ser igualmente efectivos (o ineficaces) en la conducción del contenido de justicia racial, también es cierto que los estudiantes responderán de manera diferente a los instructores, al menos inicialmente, sobre la base de su raza percibida y otras identidades (Housee, 2008). La posicionalidad de un profesor puede generar en los estudiantes diversas reacciones: confianza, afinidad, autenticidad, esperanza, así como desconfianza, alienación, escepticismo o aislamiento. Rothschild (2003) anima a los estudiantes a

reflexionar sobre sus reacciones a la posicionalidad percibida por un instructor, asignando una reflexión escrita a la pregunta: “¿Qué preocupaciones pueden tener acerca de tomar este curso del profesor (nombre)?”

- Asignación de ensayos / diarios autobiográficos. Proporcionar tareas que requieran que los estudiantes establezcan conexiones entre el contenido del curso y sus experiencias vividas es otra forma de fomentar la reflexividad. Los instructores pueden ofrecer una variedad de indicaciones relacionadas con el contenido del curso, como:
 - ¿Qué / cómo aprendió por primera vez sobre la raza?
 - ¿Cuándo se enteró por primera vez de que era miembro de un grupo racial?
 - ¿Qué / cómo se enteró de su grupo racial?
 - ¿Cuándo se enteró por primera vez de que existían otros grupos raciales además del suyo?
 - ¿Qué / cómo se enteró de este / estos grupos?
 - ¿Cómo percibe a su propia raza y cómo la perciben los demás?
 - Seleccione una institución importante en su vida (es decir, educativa, religiosa, mediática / cultural, etc.). ¿Qué ha aprendido de esta institución sobre la raza? ¿Cómo pudo esto haber impactado las relaciones y la identidad?
 - Analice sus relaciones con personas que han sido socializadas en un grupo racial diferente al suyo. Pensando en su infancia, ¿cuál ha sido la naturaleza de estas relaciones (es decir, amigos, familia, maestros, proveedores de servicios, mentores / entrenadores, beneficiarios de caridad, etc.)? ¿Han cambiado los tipos con el tiempo? ¿Qué nota sobre las relaciones en su vida hoy?

Los instructores han experimentado con una variedad de usos de estas reflexiones escritas, que incluyen asignarlas como tarea, usarlas como sugerencias para la discusión en clase y hacer que los estudiantes revisen y comenten sus reflexiones iniciales más adelante en el semestre (Danowitz & Tuitt, 2011, Rothschild, 2003; Estrada y Matthews, 2016; Matias y Mackey, 2016; y Winans, 2005).

Principio 2: Prepararse para, y darle la bienvenida a la dificultad.

Se puede argumentar que toda educación, especialmente cuando se cuestionan creencias hegemónicas, es necesariamente un proceso incómodo. Esto es particularmente cierto en la educación en justicia racial, que implica lidiar con identidades individuales, culturales y nacionales (Housee, 2008). En este contexto, el conflicto puede ser un signo de crecimiento intelectual (O'Neill & Miller, 2015). Aunque los educadores no deben apuntar a crear malestar como un fin en sí mismo, es fundamental que los instructores esperen, acojan y se preparen para el conflicto (Danowitz y Tuitt, 2011; Ford, 2012; Housee, S., 2008; Kumashiro, 2000; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Matias y Mackey, 2016; O'Neill y Miller, 2015; Simpson, 2006; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017). Como tal, Kumashiro señala que “los educadores deben esperar que sus estudiantes entren en crisis” y, al hacerlo, “proporcionar espacio en el programa de estudios para que los estudiantes trabajen en su crisis de una manera que cambie la opresión” (2000, p.7). Los instructores también deben estar preparados para responder a las microagresiones en el aula de manera que faciliten el aprendizaje y la responsabilidad y, siempre que sea posible, reparen las rupturas en las relaciones (Thurber y DiAngelo, 2018).

Algunas estrategias para prepararse para la dificultad incluyen:

- Una normalización de la dificultad. Los instructores pueden optar por incluir una declaración en el programa de estudios que recuerde a los estudiantes que, si bien la repetición es reconfortante, aprender cosas nuevas, especialmente las que desafían creencias que se tenían anteriormente, no lo es (Kumashiro, 2000). Esto también se puede decir en clase, según corresponda. Los instructores también pueden optar por iniciar un meta-diálogo sobre discusiones dentro del curso, por ejemplo, pidiendo a los estudiantes que reflexionen sobre lo que constituye una conversación productiva en el aula y, al hacerlo, desafiando las nociones de seguridad, riesgo y comodidad (Leonardo & Porter, 2010). Matias y Mackey, 2016).
- Asignación de reflexiones metacognitivas. Como parte de la normalización de la incomodidad, los instructores pueden pedir a los estudiantes que escriban las preocupaciones que tengan acerca de hablar sobre raza / racismo en clase (por ejemplo, parecer racista o ser el objetivo de microagresiones de otros) o sus sentimientos sobre el tema (Estrada y Matthews, 2016 ; Rothschild, 2003). Estas reflexiones pueden compartirse en parejas o tríadas y luego discutirse entre la clase en su conjunto como una forma de reconocer y normalizar las preocupaciones que los estudiantes traen a la perspectiva de hablar sobre la raza.

- Utilizando diarios de aprendizaje críticos. Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton & Bernhardt (2017) sugieren el uso de un “diario de aprendizaje crítico”, un lugar para reflexiones sin calificar que no se comparten con otros estudiantes o el profesor pero que fomenta la autorreflexión cuando surgen momentos calientes. en el curso. Los diarios de aprendizaje crítico pueden ser una herramienta útil para los estudiantes mientras procesan su aprendizaje, al mismo tiempo que los alientan a ser responsables de comprender sus propias respuestas emocionales al contenido y las interacciones del curso.

Principio #3: Encontrar a los estudiantes en donde ellos están.

Al considerar cómo enseñar contenido de justicia racial, los instructores deben considerar el contexto general del campus, así como a sus estudiantes individuales. En algunos contextos, no es raro que los estudiantes blancos nunca hayan tenido un compañero o instructor negro; nunca haber considerado profundamente el impacto del racismo en su propia identidad, relaciones o condiciones sociales más amplias; y en consecuencia, carecer de lenguaje para hablar de raza y racismo (Delano-Oriaran & Parks, 2015; Santas, 2000; Simpson, 2006; Rothschild, 2003). Incluso en contextos donde los estudiantes han estado expuestos a una diversidad de perspectivas sobre la raza, la investigación indica que la gran mayoría de las personas blancas tienen creencias y entendimientos arraigados en información errónea, prejuicios o creencias internalizadas en la superioridad blanca (Sue, 2010).

Encontrar a los estudiantes donde ellos están plantea un desafío pedagógico, ya que los estudiantes de una clase determinada pueden estar en una variedad de zonas. Al igual que en una conversación entre personas con diferentes niveles de fluidez en un idioma determinado, hay un amplio margen para el error y los malentendidos. Por lo tanto, encontrar a los estudiantes donde se encuentran requiere considerar la base de conocimientos del estudiante, proporcionar herramientas para un compromiso constructivo con el material del curso y ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevos conocimientos.

Las estrategias para encontrar a los estudiantes en donde ellos están incluye:

- Evaluar los conocimientos y las ideas preconcebidas de los estudiantes. Esto se puede hacer en el primer día de clase a través de una prueba previa sin calificar, con preguntas de respuesta corta relacionadas con los conceptos básicos del curso (por ejemplo, esto puede incluir conceptos como socialización racial, disparidades raciales y / o blancura).). El diario autobiográfico descrito anteriormente también funciona como una evaluación de las ideas preconcebidas de los estudiantes.
- Proporcionar habilidades para el diálogo. Existe un debate sobre la utilidad de las pautas de discusión, con varios académicos argumentando que tales pautas a menudo funcionan para privilegiar el sentido de comodidad y seguridad de los estudiantes blancos sobre la autorreflexión crítica (Leonardo y Porter, 2010; Sensoy y DiAngelo, 2014). Dicho esto, numerosos académicos sugieren dedicar tiempo y contenido en el curso para discutir y desarrollar habilidades para conversaciones productivas sobre raza (Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017; Leonardo y Porter, 2010). Por ejemplo, Matias y Mackey (2015) presentan a los estudiantes el estudio de Bonilla-Silva (2006) sobre los “movimientos semánticos” de los estudiantes blancos [2] y los alientan a notar cuándo se emplean estas tácticas discursivas en clase. Como otro ejemplo, Sensoy y DiAngelo instruyen a los estudiantes para que reformulen sus afirmaciones como preguntas, proporcionando una lista de 18 posibles sugerencias diseñadas para “generar humildad, desarrollar habilidades de pensamiento crítico, interrogar lo que creemos que sabemos y practicar cómo lidiar con nueva información” (2014 , pág.194). Por ejemplo, cuando un estudiante responde a una lectura con la afirmación: “No estoy de acuerdo en que solo los blancos puedan ser racistas, eso no es cierto”, un instructor podría entrenarlo para que pregunte: “El autor sostiene que solo los blancos pueden ser racistas. racista (etc.) ... ¿Puedes ayudarme a entender eso?”
- Involucrar los argumentos de los estudiantes, incluso cuando son defectuosos. Los estudiantes que no han pensado profundamente en cuestiones de raza y racismo, o que no han estado expuestos a puntos de vista alternativos, pueden expresar argumentos que son problemáticos de varias maneras. Por ejemplo, un estudiante puede afirmar que el racismo es un fenómeno que existe solo en el pasado o atribuir un estereotipo a todos los miembros de un grupo étnico en particular. Zembylas (2012) sugiere el uso de “empatía estratégica”. En la práctica, la empatía estratégica requiere resistir el impulso de corregir la información errónea y adoptar en cambio una postura de indagación sobre las motivaciones complejas y contradictorias de los estudiantes con el fin de promover la autorreflexión y el pensamiento crítico, una estrategia que otros defienden (Delano-Oriaran & Parks, 2015; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Winans, 2005; Zembylas, 2012). Esto podría parecer hacer preguntas sobre una declaración en particular. Por ejemplo, en respuesta a la afirmación de un estudiante de que los inmigrantes indocumentados están “quitando trabajos a los estadounidenses”, un instructor podría considerar algunas de las siguientes indicaciones:
 - Cuéntame más sobre eso...

- Parece que tiene opiniones sólidas sobre esto: ¿ha tenido alguna experiencia personal que pueda ayudarnos a comprender de dónde viene?
- Me alegra que hayas mencionado esto, porque este sentimiento es algo que escuchamos mucho en la cultura popular y es importante comprenderlo y analizarlo. ¿Cuáles son las preocupaciones subyacentes a esta declaración?

Otros académicos sugieren identificar directamente fallas en la argumentación o errores fácticos, al tiempo que se lleva a los estudiantes a indagar sobre la función del argumento en la perpetuación del racismo (Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton & Bernhardt, 2017). Usando el ejemplo anterior, un instructor podría ofrecer evidencia de escasez de mano de obra estacional en industrias agrícolas que han dependido de los trabajadores migrantes durante décadas e introducir la historia de las políticas gubernamentales de EE. UU. Que han traído trabajadores no residentes al país para satisfacer esa demanda (es decir, la ayuda de *Braceros*) o citar estadísticas sobre los empleos que crean los inmigrantes a través de su consumo e impuestos, además de otros efectos de crecimiento. Luego pueden pedir a los estudiantes que consideren por qué ha persistido la narrativa de inmigrantes que toman trabajos estadounidenses.

Ya sea que un instructor adopte una postura de “empatía estratégica” o “exprese mientras lo nombra”, la recomendación es encontrar a los estudiantes donde están, pero no dejarlos donde están.

Principio 4: Involucrar las dimensiones afectivas y entretejidas del aprendizaje

Es fundamental que los instructores utilicen las lecciones y el texto para proporcionar a los estudiantes conocimientos empíricos relevantes relacionados con el contenido del curso. Esto a menudo implica proporcionar el contexto histórico necesario para que los estudiantes comprendan patrones y tendencias y desarrollar la capacidad intelectual de los estudiantes para participar en el análisis social (Santas, 2000; Estrada y Matthews, 2016). Sin embargo, la educación en justicia racial requiere mucho más que simplemente corregir la información errónea o desarrollar y aplicar un análisis de justicia racial. El contenido de justicia racial es muy afectivo; de hecho, parte de la naturaleza problemática de las categorías raciales son las formas en que se han construido para evocar estados de sentimiento y emociones (por ejemplo, seguridad, miedo, desconfianza). Además, los estudiantes experimentan una gran cantidad de sentimientos en respuesta al contenido del curso y las interacciones en el aula.

De manera relacionada, los cursos de justicia racial involucran a los estudiantes en experiencias vividas como personas que han sido afectadas por la raza y el racismo; y participar en las interacciones en el aula es otra forma en que la raza y el racismo se encarnan, a través de con quién eligen sentarse al lado, con quién eligen asociarse en la clase o en las actividades de grupos pequeños, cuando eligen hablar y cuando permanecen en silencio. Como tal, es esencial involucrar las dimensiones afectivas y encarnadas del aprendizaje (Bozalek, Carolissen, Leibowitz, Nicholls, Rohleder & Swartz, 2010; Danowitz & Tuitt, 2011; Housee, S., 2008; Estrada & Matthews, 2016; Ford, 2012; Kumashiro, 2000; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Matias y Mackey, 2016; Rothschild, 2003; Simpson, 2006; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017; Zembylas, 2012).

El llamado a “devolver el cuerpo a la creación de conocimiento” (Sutherland, 2013, p. 739) comienza con la normalización de las dimensiones afectivas y encarnadas del aprendizaje (Estrada & Matthews 2016) y ayudando a los estudiantes a desarrollar la alfabetización emocional. Como afirman Matias y Mackey, los estudiantes deben “aprender a apropiarse de sus propias respuestas emocionales al aprender sobre raza, racismo, supremacía blanca y blancura” (2016, p. 37). Al mismo tiempo, los estudiantes deben estar dispuestos a considerar las respuestas emocionales de los demás, que pueden ser similares o diferentes a las suyas. Este aprendizaje tiene lugar a través del encuentro con el contenido del curso y también a través de la enseñanza y el aprendizaje entre pares. Los estudiosos de la educación en justicia social recomiendan que los instructores aprovechen las experiencias vividas de los estudiantes como fuentes de conocimiento y aprendizaje (Danowitz y Tuitt, 2011; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017). En la práctica, la participación de las dimensiones afectiva y encarnada del aprendizaje adopta una variedad de formas, que incluyen: emparejar actividades cognitivas y experimentales; disminuir la velocidad para dar tiempo a los estudiantes para que se involucren más profundamente en el contenido del curso; e incorporar formas sensoriales de conocimiento, como la inclusión de rituales / prácticas de atención plena (Danowitz y Tuitt, 2011; Estrada y Matthews 2016; Housee, 2008; Ford, 2012; Rothschild, 2003; Shahjahan, 2015; Sutherland, 2013; Waring y Bordoloi, 2012).

Las estrategias específicas para involucrar las dimensiones afectivas y corporales del aprendizaje incluyen:

- Diversificar el contenido del curso. Aunque muchos cursos de justicia racial se basan en gran medida en artículos o libros académicos, estos no son las únicas fuentes de conocimiento. Otras posibilidades incluyen analizar narrativas / memorias (auto) biográficas que pueden sacar a la superficie sentimientos, experiencias, así como nuevos entendimientos (Delano-Oriaran & Parks, 2015; Winans, 2005). El teatro, los videos, la palabra hablada, las redes sociales, la música, los videoclips en la web, las

artes visuales, los anuncios y los juegos son otros ejemplos de ‘textos’ a menudo cargados afectivamente que brindan otra forma de aprender sobre la construcción social de la raza y las manifestaciones sistémicas de racismo.

- Diversificar las formas de participación. Si bien la participación puede ser un desafío en cualquier curso, este puede ser particularmente el caso en cursos que exploran contenido que desafía las creencias y perspectivas de los estudiantes. Iniciar una conversación en clase en parejas o en grupos pequeños puede aumentar la participación en discusiones de grupos grandes (Santas, 2000; Waring y Bordoloi, 2012). Como señalaron Barkley, Cross y Major (2014), la incorporación de actividades de aprendizaje activas y colaborativas, incluidas experiencias significativas individuales, grupales o de toda la clase, hace que las clases sean más accesibles para los estudiantes de color, las mujeres y los estudiantes de primera generación al mismo tiempo, basándose en las dimensiones incorporadas del aprendizaje. Por ejemplo, se ha demostrado que el uso del teatro / actuación, en el que los estudiantes adoptan activamente diversas perspectivas, facilita cambios en la comprensión de la raza por parte de los estudiantes (Sutherland, 2013).
- *Diversifying forms of assessment.* Many racial justice courses assess student learning only in terms of cognitive development, for example through quizzes, exams, or research papers. Including other modes of assessment allows instructors to assess affective and social development as well. As examples, Matias & Mackey (2016) assign preservice teachers to create videos and digital stories that integrate and apply course learning, Finn (2016) describes a multi-media positionality montage assignment for social work students to reflect on how their own identities inform their social work practice, and Bozalek, Carolissen, Leibowitz, Nicholls, Rohleder & Swartz (2010) use an array of visual mapping activities to guide students to reflect on their individual and community contexts.

Principio #5: Formar una comunidad de aprendizaje

La creación de un sentido de pertenencia dentro de un aula se reconoce cada vez más como un elemento fundamental para el aprendizaje; los estudiantes aprenden mejor cuando se sienten conectados, cuidados y que se valoran sus perspectivas (Samuel, 2017). Esto es particularmente cierto cuando se enseña justicia racial, donde la construcción de una comunidad dentro de la clase aumenta la comodidad y la voluntad de participar en el aprendizaje “umbral” (Delano-Oriaran y Parks, 2015; Lichty y Palamaro-Munsell, 2017; Santas, 2000; Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton y Bernhardt, 2017). Si bien a continuación destacamos una serie de estrategias para construir una comunidad de aprendizaje, también es importante reconocer los riesgos diferenciales de los estudiantes (y el profesorado) de participar en dichas comunidades (Smele, Siew-Sarju, Chou, Breton & Bernhardt, 2017). Leonardo y Porter advierten que algunos “blancos convierten el racismo en un problema intelectualista, más que en uno vivido” (2010, p. 149). La intelectualización de la raza y el racismo por parte de algunos estudiantes, mientras que otros lidian íntimamente con la experiencia vivida del racismo, crea un terreno desigual sobre el cual construir una comunidad de aprendizaje. Aunque todavía es posible hacerlo, requiere una mayor intencionalidad por parte del instructor.

Las estrategias específicas para construir una comunidad de aprendizaje incluyen:

- Haciéndose usted disponible. La construcción de comunidad dentro de un curso a menudo comienza con la construcción de una relación alumno-instructor. Esfuércese por aprender los nombres de los estudiantes y usarlos. Cree una tarea de bajo riesgo para que los estudiantes visiten su horario de oficina o el de su asistente de enseñanza durante las dos primeras semanas del semestre para comenzar a construir una buena relación. Sea transparente sobre su compromiso con la justicia racial, al mismo tiempo que refleje la humildad y su postura como un aprendiz de por vida. Hágales saber a los estudiantes que les agradecería conocer su experiencia en el curso y cómo puede ser más eficaz.
- Diseñar oportunidades para un aprendizaje significativo entre pares. Al diseñar grupos pequeños, es fundamental tener en cuenta para quién es la conversación “para”. En los cursos de justicia racial, con demasiada frecuencia se explota el conocimiento y la experiencia de los estudiantes de color para avanzar en el aprendizaje de los estudiantes blancos. A veces, un instructor puede optar por utilizar reuniones intragrupales en las que los estudiantes que comparten algunos aspectos de la identidad social (por ejemplo, estudiantes negros, estudiantes de primera generación, estudiantes blancos, etc.) exploran similitudes y diferencias entre sus experiencias, ofrecen apoyo de pares y aprenden de y desafiar las perspectivas de los demás (Leonardo & Porter, 2010). En otras ocasiones, el diálogo intergrupar puede ser más apropiado y un instructor puede crear intencionalmente pequeños grupos que son diversos a lo largo de una serie de ejes, incluidos el origen étnico, el género o la geografía. Crear un diálogo significativo entre grupos sobre temas de raza puede ser un desafío para los instructores que trabajan en entornos étnicamente homogéneos. Algunos instructores han experimentado con el diseño de cursos interinstitucionales, reuniendo a estudiantes de dos universidades en sesiones en línea y presenciales (Leibowitz, B., Bozalek, V., Rohleder, P., Carolissen, R. y Swartz, L., 2010). Los grupos que se reúnen con el tiempo tienen el potencial de formar vínculos más profundos y, al mismo tiempo, proporcionar un mayor desafío intelectual. Suoranta y Moision (2006) describen el uso de un “Círculo de estudio” en el que los estudiantes se dividen en grupos de cuatro a ocho participantes. Estos pequeños

grupos se reúnen un número determinado de veces durante el trimestre para discutir las lecturas, turnándose para presentar resúmenes y liderar discusiones, mientras documentan su trabajo colectivo. El grupo representa los productos de su investigación colectiva en forma de un portafolio convertido en instructor.

- Buscar una comunidad de aprendizaje para usted. Así como nuestros estudiantes tienen más probabilidades de participar en un aprendizaje transformador cuando sienten un sentido de conexión y pertenencia, los instructores aportan lo mejor de nosotros para enseñar contenido de justicia racial cuando somos parte de una comunidad de aprendizaje que ofrece apoyo, desafíos e innovación continuos. Algunas universidades y colegios ofrecen comunidades de aprendizaje formalizadas para instructores. Durante los últimos años, el Centro de Enseñanza de la Universidad de Vanderbilt ha facilitado múltiples comunidades de aprendizaje de un año relacionadas con temas de enseñanza, diferencia y poder, con profesores interesados que se reúnen mensualmente para compartir experiencias y adquirir habilidades. La Escuela de Trabajo Social de la Universidad Smith ofrece un taller semanal titulado “Pedagogía y diversidad” donde los profesores se reúnen para compartir estrategias para integrar contenido y prácticas antirracistas en sus cursos y solucionar problemas de dilemas de enseñanza (O’Neill y Miller, 2015). Donde no existan tales redes formalizadas, los profesores interesados pueden autoorganizar un grupo de lectura / discusión, talleres para compartir habilidades u otras reuniones para discutir la pedagogía de la justicia racial y mejorar su desarrollo profesional.

Conclusión

Existe un impulso significativo en la educación superior para integrar la educación en justicia social en el plan de estudios en una amplia gama de disciplinas. Si bien existe un campo floreciente de la literatura relacionada con las mejores prácticas en la enseñanza de la justicia racial, todavía nos queda mucho por aprender. Inevitablemente, seguirá habiendo situaciones que nos dejarán perplejos, momentos en los que no estamos seguros de la forma más eficaz de responder, en los que no podemos ver el mejor camino para atender las diversas necesidades de nuestros estudiantes. A veces, el aprendizaje de los estudiantes puede ser modesto y las perspectivas desinformadas pueden permanecer arraigadas. En cualquier curso, nuestros estudiantes se irán con menos o más de lo que esperábamos, tanto como resultado de nuestras contribuciones como a pesar de ellas. Como concluye Simpson: “Dada la oportunidad, nuestros estudiantes aprenden de maneras que tienen sentido para ellos y, a menudo, de maneras que no podemos predecir. Asimismo, son nuestros alumnos quienes decidirán qué tomar y dejar de nuestras clases...” (2006, p. 89). Como instructores, nosotros también necesitamos aumentar nuestra comodidad al no saber las respuestas y abrazar la humildad, tal como le pedimos a nuestros estudiantes (Simpson, 2006; Lichty & Palamaro-Munsell, 2017; Leonardo & Porter, 2010). De hecho, la enseñanza es un proceso emergente. Incluso con los planes mejor trazados, no siempre podemos anticipar los desafíos y posibilidades que surgirán en un curso dado.

Referencias

Thurber, A., Harbin, M.B., & Bandy, J. (2019). [Teaching Race: Pedagogy and Practice](#)[artículo electrónico]. Descargado el 11/29/2020. Licencia [CC-BY-NC 4.0 International](#)

This page titled [2.3: Educando en Asuntos de Raza- Pedagogía y Práctica](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

2.C: ¿Desea apoyar la recuperación equitativa de su comunidad de COVID-19? Invierta en cuidado infantil

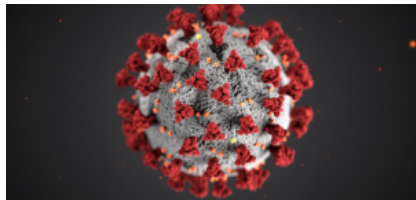


Imagen A-1.1 Esta es una fotografía del Coronavirus [1]

Introducción

Las familias se desenvuelven en una multitud de ambientes o sistemas, como lo diría Urie Bronfenbrenner. Los hechos recientes que están afectando a los niños y a sus familias tienen que ver con el desencadenamiento de eventos en los que las familias no tienen control. Este capítulo ofrece temas actuales en los medios de comunicación acerca de los temas más relevantes afectando al macrosistema y al cronosistema de acuerdo a la teoría de Urie Bronfenbrenner.

El tema que se presenta a continuación, es de indole mundial. Mas específicamente, en Estados Unidos la Pandemia del Coronavirus (también nombrado como COVID-19), comienza a surgir a la luz pública en Enero del 2020, y llega a una situación alarmante en Marzo del mismo año. Esta situación alarmante lleva al cierre de escuelas, cierre de lugares de empleo y por consecuencia, cierre de centros de cuidado infantil. Esto produce un resquebrajamiento en la economía dejando a muchas familias sin empleo y en muchos casos sin hogar, con una gran necesidad de comenzar de cero.

De acuerdo al Departamento del Trabajo en Estados Unidos, el índice de desempleo en EE.UU. alcanzó en abril del 2020 cifras similares a las reportadas hace 75 años, en el contexto de la II Guerra Mundial.^[2]

Los noticieros en el país muestran una imagen alarmante de las consecuencias que ha causado esta pandemia: La Cadena CNN reporta que hasta el 29 de Noviembre del 2020 Estados Unidos reporta 13,340,663 casos verificados de COVID con un total de 266,594 muertes.^[3] De estos casos, California aporta para la misma fecha un total de 1,198,934 casos confirmados y un total de 19,121 muertes.^[4]

Mientras que hay empleados que son considerados como esenciales como por ejemplo, aquellos que trabajan en el campo de la salud, los trabajadores agrícolas que cosechan, los empleados de la construcción, los trabajadores de comunicación y tecnología entre otros, la realidad es que todas aquellas otras personas que tienen posibilidades de trabajar desde el hogar han permanecido de tal manera, mientras que muchos otros en la industria restaurantera y en el sector de servicios a clientes han tenido que cerrar debido a la pandemia. Un sector importante que cerró en el inicio fueron las escuelas en todos los niveles, creando lo que llamamos hoy “educación a distancia,” y junto a este sector, los centros de cuidado infantil que han abierto lentamente restaurando servicios y siguiendo estrictos protocolos de seguridad.

El siguiente artículo de Kat Kaufmann nos explica la importancia de invertir en el cuidado infantil como una forma de ayudar a proveedores de servicios en la comunidad a reiniciar las operaciones y a resurgir. Para proveedores de servicios que tienen niños pequeños, el cuidado infantil de calidad es de extrema necesidad.

¿Desea apoyar la recuperación equitativa de su comunidad de COVID-19? Invierta en cuidado infantil ^[5]

Por Katherine (Kat) Kaufmann, Shannon Rudisill, & Elise Tosun, 04/22/2020.

Durante esta crisis del Coronavirus (también referido como COVID-19), la filantropía local tiene un papel esencial que desempeñar para reforzar el pilar de las economías locales: el cuidado infantil. Hay dos formas inmediatas para que esto pueda lograrse:

1. Ofrecer financiamiento directo de emergencia junto con la defensa local.
2. Ayudar a los proveedores a superar los obstáculos para asegurar y obtener acceso a un nuevo apoyo público.

“Somos la primera línea de la economía de este país”, dice Diane Price, presidenta y directora ejecutiva de Early Connections Learning Center en Colorado Springs, la organización sin fines de lucro de cuidado infantil más antigua del estado. Un sistema de cuidado infantil funcional es, por supuesto, un recurso vital para el desarrollo saludable de los 15 millones de niños menores de 6 años con padres que trabajan. Sin embargo, Price enfatiza que la productividad económica, la equidad racial, el logro educativo,

una fuerza laboral futura capacitada y saludable, y las comunidades saludables también dependen de la provisión de cuidado infantil disponible y accesible. Ese efecto multiplicador es algo que los padres y muchos encargados de formular políticas y líderes empresariales entienden.

La Crisis que Enfrenta el Cuidado Infantil

Estados Unidos tiene alrededor de 129,000 centros de cuidado infantil (una combinación de organizaciones sin fines de lucro, con fines de lucro y religiosos) y 115,000 proveedores con licencia en el hogar, que satisfacen una necesidad crítica de familias que no cuentan con un buen servicio en los centros. Para llevar esas cifras a escalas más locales, el Condado de Harris, TX (hogar de Houston) tiene 1,412 centros y 1,400 proveedores en el hogar y Burlington, VT, tiene 73 centros y 72 proveedores en el hogar. Las empresas de cuidado infantil son propiedad y personal desproporcionado de mujeres de color. Estas mujeres han sido una fuente esencial de apoyo para las familias trabajadoras en sus comunidades y un baluarte de las economías de sus vecindarios. Sin embargo, ganan en promedio \$ 10.82 por hora, y a menudo carecen de seguro médico y licencia por enfermedad pagada.

El cuidado infantil es financiado principalmente por familias, por lo que para que los programas de cuidado infantil sean financieramente sostenibles, deben esforzarse por la inscripción completa todos los días, cobrar la matrícula a tiempo y en su totalidad, y hacer coincidir los ingresos anuales con los gastos, de acuerdo con la *Administración para Niños y Familias*. Estos requisitos son desafiantes incluso en tiempos normales. Desde la pandemia, casi todos los centros de cuidado infantil en los Estados Unidos han tenido al menos uno, si no los tres, de estos elementos en riesgo. Los proveedores operan con pocos márgenes y reservas, si es que hay alguna; Un mes de ingresos perdidos puede significar una catástrofe.

El COVID-19 ha socavado la posición ya frágil de los proveedores de cuidado infantil. Mientras que algunos proveedores continúan operando, atendiendo a familias de trabajadores esenciales o que no pueden trabajar desde casa, la mayoría de los otros han cerrado. Dado que todos los ingresos por matrícula disminuyen drásticamente, su viabilidad se ve amenazada. Una encuesta realizada en marzo por la *Asociación Nacional para la Educación de Niños y Niñas Pequeños* mostró que el 63 por ciento de los proveedores encuestados en marzo dijeron que no podrían sobrevivir a un cierre por más de dos o cuatro semanas. Muchos también están luchando para no despedir al personal, lo que corre el riesgo de que educadores capacitados y experimentados no vuelvan a trabajar al otro lado de la crisis. “Mi mayor temor ahora”, dice Janet Dotolo, de Melrose Day Care Center y Preschool en Melrose, MA, “es que no podré volver a abrir cuando sea seguro hacerlo, porque mi personal no volverá.”

Los efectos de la pandemia en el sistema de cuidado infantil perpetúan las desigualdades raciales a nivel nacional y local. El cuidado infantil en el hogar, que a menudo es la mejor opción para las familias en comunidades de bajos ingresos que buscan proveedores y/o proveedoras flexibles, asequibles, convenientemente ubicados y cultural y lingüísticamente alineados, está particularmente en riesgo financiero. Hay muchas posibilidades de que muchos de los proveedores que dirigen estos negocios (que tienen más probabilidades de ser mujeres de color) cierren permanentemente sus puertas, con efectos devastadores en sus medios de vida y familias en sus comunidades. Es difícil imaginar que llegará en su lugar y qué tan lejos en el futuro estará. Como tal, apoyar a los proveedores de cuidado infantil es un pilar esencial de los esfuerzos equitativos de recuperación de COVID-19 y los esfuerzos a largo plazo para construir la equidad racial en las comunidades.

Los financiadores locales, incluidos los fondos locales de respuesta COVID-19, han comenzado a responder. A mediados de abril, aproximadamente 20 fondos en todo el país comenzaron a dar apoyo para el cuidado infantil en sus comunidades. Algunos han nombrado a las organizaciones y proveedores de cuidado infantil como posibles receptores de ayuda de emergencia; algunos están estableciendo programas de cuidado infantil de emergencia para socorristas, atención médica y trabajadores esenciales; y algunos abogan localmente por proveedores de cuidado infantil en sus regiones.

Su ayuda es muy necesaria. Por seguro, las familias y la financiación pública son los principales contribuyentes al sistema de cuidado infantil y el gobierno federal interviene para ayudar. El paquete de estímulo de la Ley CARES dedicó \$ 3.5 mil millones para apoyar el cuidado infantil, y recientemente se propuso en el Senado un llamado por \$ 50 mil millones en el próximo estímulo. Si bien los dólares filantrópicos nunca proporcionarán más que una pequeña parte de la financiación, esta pequeña parte puede producir un apalancamiento descomunal, si se invierte sabiamente, especialmente en este momento. En las últimas décadas, el apoyo filantrópico ha desempeñado un papel fundamental para demostrar lo que funciona y alentar al gobierno a todos los niveles a realizar inversiones en el aprendizaje temprano y el cuidado de niños desde el nacimiento hasta los cinco años que sean de alta calidad y se centren en las poblaciones que se enfrentan a las más grandes barreras de acceso. Hoy, algunos financiadores están invirtiendo en esfuerzos nacionales para apoyar a nuestros niños y niñas más pequeños y sus familias en la respuesta COVID-19. Sin embargo, si queremos cambiar el rumbo en el futuro próximo, la filantropía en cada comunidad de nuestra nación debe hacer inversiones intencionales en el cuidado infantil local de dos maneras. La primera sería satisfaciendo las necesidades inmediatas de los proveedores de cuidado infantil mientras se crea conciencia sobre la crisis del cuidado infantil, y la segunda sería guiando a los

proveedores de cuidado infantil a superar los obstáculos del gobierno federal, estatal y local. A continuación se le dedica un espacio para explicar en qué consisten cada una de estas.

Satisfaga las necesidades inmediatas de los proveedores de cuidado infantil mientras crea conciencia sobre la crisis del cuidado infantil

En el plazo inmediato, los proveedores de cuidado infantil necesitan apoyo para los costos fijos (alquiler, servicios públicos, salarios de los empleados), nuevos gastos para aquellos que permanecen abiertos para proporcionar cuidado infantil de emergencia (pago de riesgos, equipo de protección) y su trabajo para servir a las familias. necesidades (como alimentos de emergencia o suministros para el hogar).

En Filadelfia, por ejemplo, el nuevo Fondo de emergencia para la estabilización de la educación temprana, lanzado conjuntamente por la Fundación William Penn y Vanguard, y administrado por Reinvestment Fund, está otorgando subvenciones para mantener los gastos básicos y apoyar nuevos métodos de ayuda a las familias durante el período de cierre y respaldar las necesidades futuras relacionadas con la reapertura. La intención es minimizar la pérdida de capacidad y experiencia en las organizaciones de cuidado infantil, para que los niños, las niñas y las familias continúen teniendo acceso a oportunidades de aprendizaje temprano de alta calidad una vez que esta crisis haya pasado. El fondo de emergencia también busca garantizar la equidad al otorgar puntos adicionales en su proceso de revisión de subvenciones a proveedores que atienden a estudiantes con necesidades especiales o estudiantes de familias para quienes el inglés es un segundo idioma.

Los donantes pueden necesitar expandir proactivamente el círculo de apoyo para llegar a los proveedores que más lo necesitan. “Nuestro enfoque ha sido descubrir cómo apoyar a los proveedores que actualmente no pueden acceder a otras fuentes de financiación, como la ayuda del gobierno”, dice Michelle Sioson Hyman, subdirectora de la Silicon Valley Community Foundation (SVCF). “Estamos tratando de asegurarnos de que todo tipo de proveedores sean elegibles para al menos uno de nuestros fondos de respuesta”. Por su parte, agrega Sylvia Puente, directora ejecutiva del Latino Policy Forum de Chicago, “Lo que encuentro es que algunas de las organizaciones con las que trabajamos no son tan conocidas en filantropía, y no tenemos a nadie sentado en el mesa abogando por ellos.”

¿Cómo pueden los financiadores locales y los fondos de respuesta, especialmente aquellos que pueden no haber apoyado a las organizaciones de la primera infancia en el pasado, garantizar que lleguen a los proveedores que más lo necesitan? Al conectarse con las organizaciones locales que existen en cada comunidad y que tienen experiencia y relaciones dentro de los sistemas locales de cuidado infantil. Por ejemplo:

- En muchas comunidades, las agencias de recursos y referencias de cuidado infantil (CCR & R) son una fuente importante de experiencia y coordinación de proveedores y proveedoras de cuidado infantil. Proporcionan referencias de cuidado infantil y otros apoyos para familias, capacitación de proveedores y asistencia técnica, y realizan otras actividades para aumentar la calidad y disponibilidad del cuidado infantil. “Tienen una línea directa con todos los proveedores y pueden ayudarnos a comunicarnos con ellos”, explica Hyman de SVCF.
- Paralelamente, será esencial involucrar a las organizaciones con conocimiento y conexiones con los proveedores y proveedoras de cuidado infantil en comunidades que se ven particularmente afectadas por los impactos en la salud de COVID-19 y el desempleo. Estos pueden incluir agencias de acción comunitaria, que tienen raíces profundas en sus comunidades, incluidas las comunidades de color y las comunidades rurales. Otras organizaciones como Latino Policy Forum en Chicago, afiliadas de UnidosUS o afiliadas de la Alianza Nacional de Trabajadoras Domésticas, podrán llegar a la gran cantidad de mujeres inmigrantes que trabajan en el cuidado infantil.
- Tanto las familias como los proveedores y proveedoras de cuidado infantil enfrentan la incapacidad de acceder al apoyo básico para las necesidades materiales y emocionales. Las organizaciones que distribuyen bienes y servicios básicos a las familias, como los centros locales de recursos familiares y los bancos de pañales, también pueden ayudar tanto a las familias como a los proveedores que necesitan apoyo.
- Muchas comunidades también tendrán alianzas de servicio compartido, que son redes de centros típicamente más pequeños u hogares de cuidado infantil familiar que comparten costos y servicios administrativos y de programas. Estos pueden estar legal y administrativamente equipados para distribuir fondos a múltiples proveedores.

Si bien los proveedores de primera línea son más vulnerables en este momento, los CCR & R, las alianzas de servicios compartidos y las organizaciones y colaboraciones enfocadas localmente también se ven afectadas durante esta crisis y pueden necesitar apoyo adicional debido a presiones adicionales sobre el cuidado infantil. “Tenemos que apoyar a los proveedores y a todo el sistema, el tejido conectivo que hace posible el cuidado infantil”, dice Lynette Fraga, directora ejecutiva de Child Care Aware of America, una

organización nacional que trabaja para promover un sistema de cuidado infantil que sirva efectivamente a todos los niños. y familias.

Junto con la prestación de asistencia de emergencia, las inversiones en incidencia pueden tener un impacto descomunal ahora. Los defensores locales de la primera infancia pueden elevar la atención local a la crisis actual e inminente de cuidado infantil. Por ejemplo, el Commonwealth Children's Fund también ha financiado Estrategias para la Infancia, un grupo de defensa de la primera infancia, para comunicarse con los responsables políticos y los ejemplos públicos más amplios de cómo los proveedores de cuidado infantil y las familias a las que sirven están siendo afectados por la crisis.

1. Guía a los proveedores de cuidado infantil a superar los obstáculos del gobierno federal, estatal y local

A mediados de marzo, como parte del paquete de estímulo CARES, el Congreso autorizó \$ 3.5 mil millones en fondos para el cuidado infantil a través de las Subvenciones para el Desarrollo del Cuidado Infantil e incluyó a los proveedores de cuidado infantil como receptores autorizados de fondos estatales de estabilización fiscal. Además, los proveedores de cuidado infantil, al igual que otras pequeñas empresas, fueron elegibles para solicitar fondos del Programa de Protección de Cheques (PPP) de \$ 350 mil millones administrado por la Asociación de Pequeñas Empresas (SBA). Aunque el programa de préstamos de la SBA ya está casi agotado, es posible que se autoricen más fondos en las próximas semanas y meses.

La experiencia previa con paquetes de ayuda y estímulo debería moderar el optimismo de que los fondos de préstamos federales pueden ser una solución fácil y efectiva para los proveedores de cuidado infantil con dificultades. Para empezar, el conjunto de préstamos es limitado, y los proveedores de cuidado infantil tendrán que hacer cola rápidamente para beneficiarse. Además, los primeros días del programa sugieren que puede haber muchos obstáculos en el camino, que pueden continuar si se autorizan más fondos. Por ejemplo, algunos prestamistas sólo aceptaron solicitudes de clientes o negocios actuales de cierto tamaño. En catástrofes pasadas, (por ejemplo, el huracán Harvey en Texas), los proveedores de cuidado infantil necesitaban ayuda para obtener ayuda financiera fragmentada, compleja y lenta de fuentes estatales y federales. Los proveedores de cuidado infantil necesitarán asistencia técnica para asegurarse de estar al tanto de estos beneficios en primer lugar, saber a qué prestamistas recurrir y luego ayudarlos a completar sus solicitudes.

En medio de la dinámica y rápida evolución de la respuesta pandémica COVID-19, algunos recursos confiables pueden ayudar a los financiadores a mantenerse actualizados. Child Care Aware of America organiza seminarios web y blogs que proporcionan actualizaciones periódicas sobre los desafíos que enfrentan los proveedores y las soluciones emergentes. La Colaboración de los financiadores de la primera infancia difunde recursos específicos para los financiadores, y el Fondo para los primeros cinco años y Alliance for Early Success proporcionan información y actualizaciones sobre los esfuerzos de promoción.

Dada la realidad de los recursos finitos, los financiadores que invierten en respuesta a emergencias se enfrentan inherentemente a decisiones difíciles sobre dónde podría ser más beneficioso el financiamiento y su impacto a más largo plazo en el ecosistema de cuidado infantil en sus comunidades. El Fondo de Emergencia de Filadelfia para la Estabilización de la Educación Temprana es un ejemplo de un donante local que está tratando de lograr este equilibrio. “Estamos dando prioridad a aquellos que obtienen un puntaje alto en la calificación de calidad o aquellos que han demostrado un compromiso con la mejora de la calidad. Nos gustaría ver que el panorama posterior a la crisis tenga muchos proveedores de alta calidad”, explica Elliot Weinbaum, director del programa en la Fundación William Penn. “También queremos ver que el fondo respalda el sistema existente, a través de proveedores basados en el centro y en el hogar. Estas subvenciones pueden ponernos en relación con más proveedores de los que hemos apoyado en el pasado, incluidos algunos que considerarán cambiar la forma en que funcionan para lograr una mayor estabilidad y calidad.”

Esta pandemia ha expuesto la fragilidad fundamental de nuestro sistema de cuidado infantil. A medida que los financiadores trabajan para aliviar el dolor inmediato y retener los servicios existentes durante la emergencia, también deben volver a enfatizar la defensa y la organización directa en apoyo del cuidado infantil, para que los niños pequeños y las familias puedan estar seguros de que el cuidado infantil seguirá allí después la crisis, tal como lo serán las escuelas. Esto incluye la promoción a nivel nacional, por ejemplo, el apoyo a la carta de los defensores del sector de cuidado infantil dirigida a los líderes del Congreso en marzo pidiendo que se dediquen \$50 mil millones al sector de cuidado infantil como parte del estímulo. A nivel estatal, se puede alentar a los encargados de formular políticas a utilizar fondos de estímulo para garantizar la sostenibilidad a largo plazo del sector de cuidado infantil. Más allá de garantizar que las empresas de cuidado infantil sobrevivan por el bien de los padres y los niños a los que atienden, también debemos asegurarnos de que los proveedores que han estado cuidando a los niños durante años también sean atendidos. “Cuando todo esto pase”, dice Lynette Fraga, de Child Care Aware of America, “las decisiones que tomamos hoy sentarán las bases de cómo podría ser el sistema de cuidado infantil después de la pandemia.”

Katherine (Kat) Kaufmann es socia de la oficina de Bridgespan en Boston y autora de Achieving Kindergarten Readiness for All Our Children: A Funder's Guide to Early Childhood Development from Birth to Five y "Collaborating Towards Kindergarten Readiness to Scale". Elise Tosun es gerente de la oficina de Bridgespan en Boston. Shannon Rudisill es directora ejecutiva de Early Childhood Funders Collaborative, establecida en 1992 para mejorar la colaboración entre patrocinadores, fomentar el aprendizaje entre pares, identificar problemas de interés común e incubar ideas para avanzar en el campo.

Es importante mencionar que al momento de finalizar este libro, Diciembre del 2020, algunas vacunas contra el Coronavirus están en proceso de ser aprobadas por el Departamento de Administración de Medicamentos (FDA por sus siglas en inglés).

Recursos para los Niños y sus Familias

- Libro: Cuando Uso Mi Cubrebocas (When I wear My Mask).
- Libro: Los Niños Migrantes no Vienen de la L una.
- E-book: Alicia y el Coronavirus: https://www.editorialflamboyant.com/...navirus_ES.pdf.
- E-Book: Rainbows in Windows: <https://helloyumi.com/coronavirus-children-book>
- E-Book: The House we Sheltered In: <https://www.authorfreeman.com/blog/sheltered/>.
- Varios E-Books que se pueden descargar sobre lecturas relacionadas al Coronavirus: <https://nycdoe.libguides.com/COVID-19ebooks/free>

Recursos para los Maestros y Maestras

- Página Web: Guías para centros de cuidado infantil que permanecen abiertos: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019...childcare.html>
- Página Web Limpieza y Desinfección: <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/...ect/index.html>
- Webinar Grabado sobre Second Step en relación a temas de Coronavirus: Supporting Children, Families, & Staff to Reintegrate to the New Normal, by Barbara Kaiser <https://www.earlychildhoodwebinars.c...arbara-kaiser/>
- Podcast 11: Las voces de los niños ¿Qué piensan los niños cuando hablan de la pandemia? Vol II: En el enlace <https://childherit.hypotheses.org/6936>
- Podcast 12: Las voces de los niños ¿Qué piensan los niños cuando hablan de la pandemia? Vol. III: En el enlace <https://childherit.hypotheses.org/6938>

Referencias

1. Pxhere. 4/17/2020. [Coronavirus](#) [Imagen]. Descargada el 11/29/2020. License [CC0](#) – Del Dominio Público.
2. TeleSur. [Pandemia y Desempleo en Estados Unidos: cifras e historia](#) [artículo en línea]. Descargado el 11/20/2020 ©Licencia de autor.
3. Sciutto, J. [11/29/2020]. *CNN Newsroom*. [reporte de pantalla en vivo]. Descargado el 11/29/2020. Copyright © 2020 CNN.
4. California State Government Website.[n.d] [Tracking COVID in California](#). Descargado el 11/29/2020, Copyright © 2020 State of California.
5. Kaufmann, K., Rudisill, S. & Tosun, E. [4/22/2020] [¿Desea apoyar la recuperación equitativa de su comunidad de COVID-19? Invierta en cuidado infantil](#) [artículo en línea]. Descargado el 10/22/2020. Licencia [CC-BY 4.0](#) Internacional.

This page titled [2.C: ¿Desea apoyar la recuperación equitativa de su comunidad de COVID-19? Invierta en cuidado infantil](#) is shared under a [not declared](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Irma Isabel González Cuadros](#).

Index

D

dire

Glossary

Sample Word 1 | Sample Definition 1

Detailed Licensing

Overview

Title: [Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana \(González Cuadros\)](#)

Webpages: 35

All licenses found:

- [Undeclared](#): 100% (35 pages)

By Page

- [Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana \(González Cuadros\)](#) - *Undeclared*
 - [Front Matter](#) - *Undeclared*
 - [TitlePage](#) - *Undeclared*
 - [InfoPage](#) - *Undeclared*
 - [Table of Contents](#) - *Undeclared*
 - [Agradecimientos](#) - *Undeclared*
 - [Licensing](#) - *Undeclared*
 - [Introducción](#) - *Undeclared*
 - [Explicando el uso de Género en este Libro](#) - *Undeclared*
 - [1: Capítulos](#) - *Undeclared*
 - [1.1: Perspectivas Históricas en Asuntos de Diversidad e Inclusión](#) - *Undeclared*
 - [1.2: Perspectivas Actuales en Asuntos de Diversidad e Inclusión](#) - *Undeclared*
 - [1.3: Cuatro Conceptos Clave: Diversidad, Equidad, Cultura, e Identidad](#) - *Undeclared*
 - [1.4: Dimensiones Culturales en la Educación Temprana](#) - *Undeclared*
 - [1.5: Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana](#) - *Undeclared*
 - [1.6: Dimensiones de Equidad en la Educación Temprana](#) - *Undeclared*
 - [1.7: Dimensiones de Identidad en la Educación Temprana](#) - *Undeclared*
 - [1.8: Apoyando el Género en los Niños y las Niñas como una Cuestión de Derecho Social](#) - *Undeclared*
 - [1.9: Dimensiones de Diversidad en el Contexto de la Teoría de los Sistemas de Bronfenbrenner y de otras Teorías](#) - *Undeclared*
 - [1.10: Dimensiones de Diversidad en la Estructura Familiar](#) - *Undeclared*
 - [1.11: Familias de Niños con Necesidades Especiales o Aquellos con Necesidades Especiales de Atención Médica](#) - *Undeclared*
 - [1.12: La Situación Socioeconómica de las Familias](#) - *Undeclared*
 - [1.13: Dimensiones de Diversidad en la Religión de las Familias](#) - *Undeclared*
 - [1.14: La Relación Entre la Experiencia Personal y el Desarrollo de Prejuicios Personales](#) - *Undeclared*
 - [1.15: Niños Sin Fronteras: Un Diagnóstico de la Literatura Sobre Niños Migrantes e Inmigrantes a Estados Unidos](#) - *Undeclared*
 - [2: Apéndices](#) - *Undeclared*
 - [2.1: Lista de Recursos para Apoyar las Diferentes Dimensiones de Diversidad en la Educación Temprana](#) - *Undeclared*
 - [2.2: Las Vidas de las Personas Negras Importan](#) - *Undeclared*
 - [2.3: Educando en Asuntos de Raza- Pedagogía y Práctica](#) - *Undeclared*
 - [2.C: ¿Desea apoyar la recuperación equitativa de su comunidad de COVID-19? Invierta en cuidado infantil](#) - *Undeclared*
 - [Back Matter](#) - *Undeclared*
 - [Index](#) - *Undeclared*
 - [Glossary](#) - *Undeclared*
 - [Glossary](#) - *Undeclared*
 - [Detailed Licensing](#) - *Undeclared*