



PRÁCTICAS RECOMENDADAS PARA LA PLANIFICACIÓN DEL
CURRÍCULO PARA NIÑOS PEQUEÑOS



Las colaboraciones con las familias y la cultura

Departamento de Educación de California



Sacramento, 2016



Información editorial

Las colaboraciones con las familias y la cultura fue creada por la División de Educación Temprana y Apoyo del Departamento de Educación de California. Esta obra fue editada por Faye Ong, en colaboración con Laura Bridges, Asesora de Desarrollo Infantil. La obra fue diseñada y preparada para su publicación en línea por personal de CDE Press. La portada fue diseñada por Tuyet Truong. La obra fue traducida al español por David Sweet-Cordero. Esta obra fue publicada por el Departamento de Educación, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814 y se distribuyó conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución Bibliotecaria (*Library Distribution Act*) y el Código Gubernamental (*Government Code*), Artículo 11096.

ISBN 978-0-8011-1758-9

© 2016 Departamento Educación de California

Todos los derechos reservados.

Publicaciones y recursos educativos del CDE

Si desea información acerca de las obras y recursos educativos que tiene disponibles el Departamento de Educación de California (CDE), vaya a: <http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/> o llame a la oficina de ventas de CDE Press al 1-800-995-4099.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de este documento para su reventa.

Aviso

Las pautas de *Las colaboraciones con las familias y la cultura* no son obligatorias para las agencias educativas de su localidad ni otras entidades. Salvo lo que marquen las leyes, los reglamentos y cualquier fallo judicial al que se haga referencia en el presente documento, este sirve de ejemplo y no es obligatorio cumplir con el mismo. (Vea el Código Educativo [*Education Code*], Artículo 33308.5.)

CONTENIDO

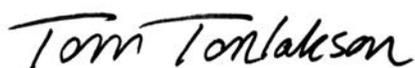
Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado	v
Reconocimientos	vi
Prólogo	xi
Introducción.....	1
Primera parte: Principios rectores para el desarrollo de la competencia cultural.....	6
La competencia cultural cognitiva.....	8
La competencia cultural afectiva.....	11
La respuesta culturalmente sensible.....	12
Proyecto para la Competencia Cultural del NAEYC.....	20
Segunda parte: Entender la cultura	22
Definición de cultura	23
Por qué es importante entender la cultura.....	26
Cómo distinguir entre el origen étnico y la cultura.....	29
El aprendizaje acerca de las culturas	32
La exploración de las dimensiones de la cultura	35
Las culturas colectivistas en comparación con las culturas individualistas.....	46
Los mitos acerca de las culturas.....	50
El apoyo al desarrollo del idioma de la familia.....	55
Tercera parte: Entender a las familias y las unidades familiares contemporáneas	62
La composición familiar.....	66
Las cualidades de la familia basadas en la cultura.....	73

Las presiones que sufren las familias	75
El impacto del estrés en las familias	86
Cuarta parte: La cultura, la vida en familia y los currículos de la infancia temprana	88
Las implicaciones de las experiencias culturales y familiares en la enseñanza y el aprendizaje	93
Los marcos curriculares.....	95
Conclusiones	113
Apéndice: Preguntas para ampliar su comprensión acerca de las familias.....	118
Glosario	125
Referencias bibliográficas.....	128
Recursos y referencias bibliográficas adicionales	134

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Me complace presentarles *Las colaboraciones con las familias y la cultura*, una obra que proporciona a los administradores de programas de educación de infancia temprana y a los maestros pautas sobre prácticas que fomentan el desarrollo de colaboraciones con las familias y la inclusión de las experiencias culturales de los niños como partes esenciales de la planificación del currículo. Las familias pueden servir como valiosos colaboradores en los intentos de los programas de infancia temprana de mejorar el aprendizaje temprano y preparar a los niños para la escuela. Debido a que el enfoque de las familias al guiar el desarrollo temprano se ve influido por la cultura o culturas de los miembros adultos de la familia, un aspecto clave del desarrollo de las colaboraciones con las familias es ser sensibles a sus culturas. Esta obra fomenta la comprensión de las experiencias culturales o multiculturales de los niños en casa y ayuda a los maestros a aprovechar estas experiencias para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en los ambientes de educación temprana. Esta obra complementa los recursos del Sistema de Aprendizaje y Desarrollo Temprano del Departamento de Educación de California, especialmente el *Marco conceptual del currículo infantil de California* y el *Marco de currículo preescolar de California*, volúmenes 1, 2 y 3.

Las colaboraciones con las familias y la cultura se inspira en estudios actuales de investigación y la práctica basada en evidencias. Esta obra ofrece una perspectiva integral de cómo incluir a la familia y la cultura en la planificación del currículo. El establecimiento de relaciones de colaboración eficaces con las familias implica aprovechar las cualidades familiares y culturales y ser solidarios con las familias cuando tratan de regular el estrés en sus vidas cotidianas. La visión de los miembros de las familias, los maestros y los directores de programa que trabajan en colaboración para mejorar el aprendizaje de los niños pequeños es muy prometedora. Las colaboraciones que reconozcan las cualidades de las familias y creen un contexto para dar apoyo a las familias mejorará otras prácticas recomendadas en los programas de educación temprana. El resultado son experiencias de aprendizaje temprano de gran calidad que contribuyen al bienestar y el desarrollo exitoso de los niños.



Superintendente de Instrucción Pública del Estado

RECONOCIMIENTOS

Muchas personas participaron en la creación de *Las colaboraciones con las familias y la cultura*. Los siguientes grupos hicieron aportaciones: jefes de proyecto, escritores principales, escritores adicionales, correctores, asesores de diseño universal, consultores y correctores, personal y asesores de proyecto del Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd, personal del Departamento de Educación de California (CDE), organizaciones interesadas dedicadas a la educación de la infancia temprana y participantes en sesiones formativas y evaluativas en grupo.

Jefes de proyecto

Reconocemos con nuestro agradecimiento a los siguientes miembros del personal por sus contribuciones: **Peter L. Mangione** y **Katie Monahan** de WestEd.

Escritores principales

Agradecemos especialmente a los escritores principales por sus conocimientos y contribuciones.

Oscar Barbarin, Universidad de Tulane

Peter L. Mangione, WestEd

Escritores adicionales

También agradecemos sinceramente a los siguientes asesores por sus importantes aportaciones al proyecto:

Linda Brault, WestEd

Janet González Mena, Programa para el cuidado infantil;
Napa Valley College

Gisela Jia, City University of New York, Lehman College

Alison Wishard-Guerra, University of California, San Diego

Correctora

Agradecemos particularmente a la siguiente correctora por sus contribuciones al proyecto:

Kim Nall, Colusa Indian Community Council

Aviso: Los nombres y afiliaciones de los individuos arriba mencionados estaban vigentes al momento de la creación de esta obra.

Asesores del Diseño Universal

Reconocemos a los siguientes especialistas en el diseño universal con nuestro agradecimiento por sus contribuciones:

Maurine Ballard-Rosa, California State University, Sacramento

Linda Brault, WestEd

Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd, personal de proyecto y asesores

Brittany Auslander

Linda Brault

Melinda Brookshire

Jenae Leahy

Caroline Pietrangelo Owens

Teresa Ragsdale

Amy Schustz-Alvarez

Charlotte Tilson

Ann-Marie Wiese

Megan Wilson

Departamento de Educación de California

Damos las gracias a los siguientes miembros del personal del CDE: **Richard Zeiger**, Delegado en Jefe del Superintendente de Instrucción Pública; **Lupita Cortez Alcalá**, Superintendente Delegada, Sección de Apoyo a la Instrucción y el Aprendizaje; **Debra McMannis**, Directora, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil; **Cecelia Fisher-Dahms**, Administradora, Oficina de Mejoramiento de la Calidad, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil; y **Laura Bridges**, Asesora de Desarrollo Infantil, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil, por sus continuas correcciones y recomendaciones. Durante el prolongado proceso del desarrollo, muchos miembros del personal del CDE participaron a diferentes niveles. Damos las gracias también a **Gail Brodie**, **Sy Dang Nguyen**, **Luis Rios** y **Charles Vail**, División de Aprendizaje Temprano y Cuidado Infantil; y **Meredith Cathcart**, División de Educación Especial.

Organizaciones interesadas dedicadas a la educación de la infancia temprana

Los representantes de muchas organizaciones en todo el estado han aportado comentarios que influyeron en varios aspectos de esta obra.

Action Alliance for Children (AAC)

Alliance for a Better Community

Asian Pacific Islanders California Action Network (APIsCAN)
Association of California School Administrators
Baccalaureate Pathways in Early Childhood & Education (BPECE)
Black Child Development Institute (BCDI), Sacramento Affiliate
California Alliance of African American Educators (CAAAE)
California Association for Bilingual Education (CABE)
California Association for the Education of Young Children (CAEYC)
California Association for Family Child Care (CAFCC)
California Association of Latino Superintendents and Administrators (CALSA)
California Child Care Coordinators Association (CCCCA)
California Child Care Resource and Referral Network (CCRRN)
California Child Development Administrators Association (CCDAA)
California Commission on Teacher Credentialing (CCTC)
California Community College Early Childhood Educators (CCCECE)
California Community Colleges, Chancellor's Office (CCCCO)
California Council for the Social Studies (CCSS)
California County Superintendents Educational Services Association (CCSESA)
California Early Childhood Mentor Program
California Early Reading First Network
California Federation of Teachers (CFT)
California Head Start Association (CHSA)
California Kindergarten Association (CKA)
California Preschool Instructional Network (CPIN)
California Professors of Early Childhood Special Education (CAPECSE)
California School Boards Association
California Science Teachers Association (CSTA)
California State PTA
California State University Office of the Chancellor
California Teachers Association
Californians Together
Campaign for High Quality Early Learning Standards (CHQELS)
Child Development Policy Institute (CDPI)
Child Development Training Consortium (CDTC)
Children Now

The Children's Collabrium
Council for Exceptional Children/California Division for Early Childhood (Cal-DEC)
Council of CSU Campus Childcare (CCSUCC)
Curriculum Alignment Project (CAP)
Curriculum and Instruction Steering Committee (CISC)
Desired Results access Project
Drew Child Development Corporation
English Language Learners Preschool Coalition (ELLPC)
Federal/State/Tribes Collaboration Workgroup
Fight Crime: Invest in Kids California
First 5 Association of California
First 5 California, California Children & Families Commission
Head Start State-Based Training and Technical Assistance Office for California
Infant Development Association California (IDA California)
Learning Disabilities Association of California (LDCA)
Los Angeles Universal Preschool (LAUP)
Mexican American Legal Defense and Educational Fund (MALDEF)
Migrant Education Even Start (MEES)
Migrant Head Start
National Council of La Raza (NCLR)
David and Lucile Packard Foundation: Children, Families, and Communities
Program
Early Edge California (formerly Preschool California)
Professional Association for Childhood Education (PACE)
Special Education Administrators of County Offices (SEACO) committee
Special Education Local Plan Area (SELPA) committee
State Advisory Council on Early Learning
TeenNOW California
University of California, Child Care Directors
University of California, Office of the President (UCOP)
Voices for African American Students, Inc. (VAAS)
ZERO TO THREE

Comentarios del público

Se realizaron diez sesiones en grupo con un total de 115 participantes, quienes proporcionaron valiosos comentarios acerca del borrador de esta obra.

Fotografías

Damos gracias especiales a WestEd y los fotógrafos. Los siguientes programas y agencias de cuidado infantil merecen nuestro agradecimiento por permitir que se tomaran fotografías del personal, los niños y las familias:

Bright Future Early Learning Center, Oakland; Catholic Charities, Treasure Island Child Development Center, San Francisco; Child Development Center, American River College, Los Rios Community College District, Sacramento; El Jardín de Los Niños at University Preparation School at California State University, Channel Islands, Camarillo; Little People of America, Sacramento/San Joaquin Valley Chapter; Oakland Headstart, Lion Creek Crossings; Oakland Headstart, West Grand; Roosevelt Infant Center, Los Angeles Unified School District; Shannon Elementary School, West Contra Costa Unified School District; Pinole Thermalito Learning Center Preschool, Oroville

PRÓLOGO

Aunque la mayoría de las familias utilizan alguna forma de cuidado infantil fuera del hogar, los niños menores de cinco años siguen pasando la mayor parte de sus primeros años de vida en el ambiente familiar. Por consiguiente, las familias siguen jugando un papel especialmente importante en dar forma a la trayectoria del desarrollo temprano de los niños. Por este motivo, las familias pueden ser valiosos colaboradores para alcanzar la meta de los programas de infancia temprana de fomentar habilidades tempranas y preparar a los niños para la escuela. *Fundamentos del aprendizaje y el desarrollo infantil de California* y *Fundamentos del aprendizaje preescolar de California* hacen hincapié en este punto al reconocer explícitamente el papel central que juegan las familias y la cultura en la preparación de los niños para los ambientes de cuidado de la infancia temprana y su adaptación sana a los mismos.

Las familias se guían de sus creencias culturales y principios para seleccionar experiencias, transmitir actitudes e impartir conocimientos a sus hijos para prepararlos para la madurez. Por consiguiente, es importante que el personal del programa aprenda a colaborar eficazmente con las familias. Para establecer una relación de colaboración y aprovechar a la familia como recurso principal, los maestros y el personal del programa deben comunicarse con las familias para aprender de ellas y establecer relaciones de colaboración sólidas con ellas. Este proceso exige que estemos dispuestos a aprender y a hacer el esfuerzo de entender la individualidad de cada familia y la diversidad de las familias de donde provienen los niños. Las prácticas competentes a nivel cultural son esenciales en el ambiente de aprendizaje temprano para poder establecer colaboraciones



auténticas con las familias que fomenten el desarrollo de los niños. Los conocimientos específicos acerca de los antecedentes culturales o multiculturales del niño y de su vida en casa pueden ser la clave de la enseñanza y el aprendizaje eficaces. Estos conocimientos son una herramienta valiosa para vincular lo que el niño ya sabe y sus valores con las nuevas competencias que buscan fomentar los programas. En la medida en que las normas y los enfoques de los programas usen de referencia las experiencias del niño en casa, las reflejen y sean congruentes con ellas, será más fácil para que los niños se adapten a los requisitos del programa y cumplan con las expectativas de desempeño. Tener conocimientos más profundos acerca de la vida familiar de los niños aumentará la probabilidad de que los maestros respondan eficazmente a las necesidades de los niños y les brinden servicio con éxito.

Esta es una tarea compleja que sin embargo vale la pena. La comprensión de las condiciones sociales que experimentan los niños en el hogar se complica por la amplia diversidad de niños que asisten a los programas preescolares. En muchos ambientes de infancia temprana, uno puede encontrar compartimentos en los que cada niño guarda ropa para abrigarse, así como objetos personales que traen de casa. Las etiquetas en los compartimentos de los niños pueden indicar la ascendencia de la familia y reflejar los ricos bagajes culturales y étnicos de los niños, aunque puede haber excepciones, dado que California es tan diversa. Algunos nombres podrían señalar la probabilidad de raíces anglosajonas u occidentales, en tanto que otros podrían indicar ascendencia indígena, afroamericana, española o de inmigrantes más recientes de México, América Latina y el Caribe. Otros nombres podrían sugerir conexiones familiares con países más distantes de Europa oriental, África, Asia y el Medio Oriente. Estos niños representan una amplia gama de grupos étnicos y sociales que hay en muchos programas de infancia temprana. Gran parte de esta diversidad cultural se debe a los elevados niveles de inmigración. Las personas de origen extranjero representaban el 12% (32.5 millones) de la población de los Estados Unidos en el 2002, con casi el 50% de dicho grupo proveniente de América Latina, el 25% de Asia y el 20% de Europa (Schmidley 2003). En el 2010, de los más de 2.5 millones de niños de menos de cinco años que vivían en California, alrededor de la mitad de ellos eran latinos (U.S. Census Bureau 2010). Es importante recalcar que los latinos pueden ser de cualquier raza, según la Oficina del Censo de los Estados Unidos. Los niños no latinos blancos representan el 30% de los niños menores de cinco años en California, en tanto que los niños provenientes de Asia y las islas del Pacífico constituyen el 10%, los afroamericanos el 6%, mientras que

el 4% restante representa una amplia gama de grupos étnicos (Whitebook, Kipnis, and Bellm 2008).

Al igual que los niños, los miembros del personal de los programas con frecuencia reflejan las diferencias étnicas del Estado, aunque no en la misma proporción que los niños. Los educadores blancos no latinos representan el 53% de los maestros de infancia temprana; los latinos representan el 27% de la fuerza laboral; los afroamericanos, el 7%; y las personas de Asia y las islas del Pacífico, el 5% de la fuerza laboral. Los miembros de la fuerza laboral de la infancia temprana hablan idiomas diversos. Aunque el inglés y el español los habla la abrumadora mayoría, otros idiomas que se hablan son el mandarín, el cantonés, el vietnamita, el coreano, el árabe, el ruso y muchos más (Whitebook, Kipnis, and Bellm 2008). Esta amplia diversidad de personas y las culturas divergentes que representan constituyen una oportunidad y un recurso. Esta diversidad humana ofrece exposición a experiencias educativas y puntos de vista diversos que pueden ampliar las perspectivas y enriquecer las vidas de los individuos, especialmente las de los niños. Para el personal del programa, esta diversidad puede ser una fuente que no solo enriquece, sino que aporta una serie de desafíos para crecer y ampliar los horizontes intelectuales.

Como se señaló anteriormente, la mayoría de los miembros del personal que trabaja en los programas de infancia temprana son euroamericanos y mujeres, mientras que la mayoría de los niños son latinos. Dependiendo de las antecedentes del maestro, esto podría significar que un maestro no pueda fiarse exclusivamente de sus experiencias personales y en creencias comunes para entender cómo piensan, perciben, entienden y se comunican los niños. Los maestros necesitarán adquirir una comprensión cultural más profunda para poder discernir por qué los niños se comportan como lo hacen.

Muchos maestros, debido a sus experiencias personales y su capacitación, posiblemente no hayan tenido la oportunidad de adquirir conocimientos y experiencias que los preparen para trabajar con niños que son cultural y lingüísticamente diversos. En vista de esta posible falta de conocimientos y exposición, la colaboración estrecha con las familias puede ofrecer la oportunidad de explorar nuevas ideas y enfoques que mejoren la operación del programa en general. A su vez, esto fortalecerá la habilidad de que los miembros del personal trabajen bien con los niños que conozcan en el salón de clases del siglo XXI. Esto es especialmente importante debido que algunos niños no florecen en los programas de infancia temprana como uno esperaría. Para estos niños,

las dificultades tempranas para adaptarse a la escuela los encaminan en una trayectoria de desempeño académico insuficiente, lo cual puede tener consecuencias graves en sus vidas como adultos. La colaboración con las familias es un primer paso importante para mejorar dichos resultados. La atención que se le dedique a la cultura y el contexto de la familia aumenta la probabilidad de establecer una colaboración eficaz con las familias que puede marcar toda la diferencia para el niño.

INTRODUCCIÓN

Esta obra pretende ayudar a los profesionales de la infancia temprana en el desarrollo de la competencia cultural al trabajar con niños y familias de diversas culturas. En concreto, los objetivos de la obra son ayudar a los programas a:

-  valorar a las familias y sus contribuciones al aprendizaje de los niños;
-  abordar la diversidad cultural con una mente abierta;
-  aplicar conocimientos que se obtengan acerca de las familias, incluyendo sus valores y creencias, a la enseñanza y el aprendizaje.

Los intentos de educar y servir a los niños son más eficaces cuando hay colaboración con las familias. La motivación para involucrar a las familias surge con frecuencia debido a la valoración auténtica del papel crítico que juegan las familias en el aprendizaje de los niños. Por consiguiente, las colaboraciones entre los programas y las familias tienden a darse más cuando hay una comprensión acerca de la procedencia cultural de las familias. Un conocimiento profundo acerca de la familia y su contexto cultural puede proporcionar a los maestros una mayor comprensión acerca de la forma de pensar y la conducta del niño, que puede ser provechoso en las intervenciones educativas y del desarrollo. Además, el honrar públicamente y festejar a la familia refuerza la identidad positiva para el niño y fomenta en los niños la idea de que el personal los valora.

Cumplir con estos objetivos requiere que los miembros del personal posean una conciencia de la diversidad de las personas a su alrededor así como una comprensión del ser como entidad cultural. Las dos metas son aumentar la conciencia acerca de las diversas culturas del estado y reconocer cómo la cultura propia determina los comportamientos, las actitudes y las respuestas ante aquellos que son distintos. En concreto, la competencia cultural incluye aprender acerca de las vidas en familia de los niños y adquirir una comprensión profunda acerca de la cultura de la familia. Esto, a su vez, exige entender cómo nuestra propia cultura influye en nuestra relación con las personas que pertenecen a un grupo cultural distinto.

La atención a la diversidad cultural

Se requiere hacer un esfuerzo continuo para sensibilizarse a las diferencias que son parte del mundo que nos rodea. Para los maestros, esto significa volverse conscientes de que los niños a quienes cuidan provienen de culturas diversas. Esta conciencia debe ir más allá de los estereotipos superficiales. Los maestros deben conocer el origen étnico y el legado nacional de los niños a quienes cuidan: los historiales familiares, los países de origen de las familias, cuánto tiempo han estado aquí, y qué tuvieron que vivir para poder establecerse en un país nuevo. Los maestros deben aprender acerca de los idiomas que hablan los miembros de la familia del niño en casa; cuánto tiempo ha vivido la familia en la comunidad; los estados o regiones de dónde provienen; si llegaron recientemente a los Estados Unidos, o bien inmigraron hace mucho tiempo o son inmigrantes de segunda o tercera generación. Esta información histórica y general puede iluminar los contextos, actitudes y valores de las familias. Esta información también puede ayudar a entender las similitudes y los conflictos históricos entre grupos que es importante conocer. Cuando uno se encuentra frente a esta diversidad, el personal del programa debe contraponerse a la tendencia humana de percibir favorablemente a las personas con quienes compartimos actitudes culturales y cuya conducta concuerda con los estándares culturales propios y, a la inversa, de percibir con desaprobación la conducta de grupos con creencias, valores y estándares de conducta distintos a los de uno.

La autorreflexión cultural

El proceso de autorreflexión cultural implica conocer la identidad propia y la comunidad cultural donde uno se desarrolló y aprendió de niño. Esto implica además tener conciencia de los antecedentes culturales propios, incluyendo analizar cómo los principios y las creencias personales podrían influir en la forma en que uno aborda el trabajo con los niños y las familias. Por ejemplo, los miembros del personal deben identificar y reflexionar profundamente acerca de sus propias suposiciones culturales respecto a aspectos importantes de la vida, como



la moralidad, la nutrición, los roles de género, el cuidado infantil, la relaciones entre padres e hijos, las expresiones adecuadas de las emociones, la intimidad, la lealtad a la familia y la disciplina. Las creencias y valores individuales provienen de muchas fuentes, la más influyente de las cuales es la familia. Las suposiciones toman forma a lo largo de la vida y se transfieren de generación en generación para darle forma a las perspectivas individuales del mundo y los juicios que los miembros del personal hacen acerca de lo que está bien o está mal, lo adecuado o lo inadecuado, lo deseable o indeseable. Estos puntos de vista están tan profundamente inculcados que se dan por hecho y se pueden percibir fácilmente como algo universal y una verdad absoluta.

La meta del aprendizaje cultural es contraponerse a la tendencia humana de hacer suposiciones acerca de las personas que son diferentes a nosotros. Uno también debe estar abierto a la posibilidad de que las creencias que son diferentes a las de uno mismo pueden ofrecer maneras legítimas de percibir la vida y lidiar con ella. Cuando los miembros del personal identifican sus propias suposiciones culturales o concepciones erróneas, ellos pueden tender menos a criticar o subvaluar las prácticas de los demás. Cuando los educadores de infancia temprana analizan los prejuicios subjetivos y personales de sus perspectivas acerca de la vida y sus prácticas, como lo anima esta obra, ellos probablemente descubrirán que es posible ampliar su perspectiva al abordar a los demás con una mente abierta.

Por último, es importante pasar de la reflexión a la acción. Esta obra es una guía para los miembros del personal del programa conforme atraviesan el proceso de aprender acerca de ellos mismos y acerca de las familias de los niños a quienes cuidan. Estas pautas sientan las bases para el trabajo que se tiene que realizar, pero el dominio de las ideas que contiene esta obra no es suficiente. La reflexión personal acerca de la cultura propia y el aprendizaje acerca de otras culturas que se tratan en esta obra son los primeros pasos que deben tomarse en el camino hacia una interacción eficaz con niños y familias diversas. Para ser eficaz, el personal del programa debe avanzar de la teoría a la práctica, de la comprensión intelectual a los cambios de actitud y de comportamiento.

La comprensión de la familia y la cultura no es algo que sucede con rapidez ni que se pueda conseguir con una sola fuente, sino que implica procesos dobles: prestar atención a la diversidad de personas a su alrededor y autorreflexionar acerca de la cultura y experiencias familiares propias. Es difícil aplicar conocimientos a la práctica, dado que no se trata de simples fórmulas, recetas ni guiones. El aumento de la conciencia cultural no tiene trascendencia si no se hace el intento de aplicar los conocimientos

adquiridos para crear normas y prácticas en los programas que sean más culturalmente sensibles. De hecho, este es el paso más importante y con frecuencia el más difícil, dado que implica pasar de una valoración teórica de las diferencias culturales y familiares a establecer relaciones e implementar prácticas concretas que hagan que el programa sea más compatible con las familias a quienes se presta servicio y sea más sensible con ellas. Esto significa que los miembros del personal del programa deben *acercarse a las familias y establecer relaciones significativas con ellas*. Para hacer esto bien, los miembros del personal deben adquirir una perspectiva inclusiva, diseñar estrategias reflexivas y mantener la implementación de dichas estrategias a lo largo del tiempo.

Dominar este proceso implica fortalecer la competencia cultural, lo cual incluye una comprensión y aceptación auténtica. Además, se debe incluir la sensibilidad cultural caracterizada por los actos y la aplicación de la teoría a las prácticas y normas de los programas, así como a las interacciones con las familias. Esta postura proactiva es congruente con el enfoque del diseño universal de perseguir diferentes vías para que el aprendizaje sea pertinente para la diversa población de niños de California (CDE 2011, 5). Este proceso requiere paciencia y persistencia.

Organización de la obra

Esta obra comienza con un conjunto de principios rectores para pasar de la teoría a la práctica, de la autorreflexión al aprendizaje acerca de la diversidad cultural, para luego aplicar lo aprendido a la enseñanza y el aprendizaje. La obra pasa luego a la definición de lo que es la competencia cultural y propone una serie de principios que sirven de guía a los intentos de desarrollar los conocimientos, las actitudes y las conductas asociadas con la competencia cultural. La intención de estos principios es servir como la base de conversaciones posteriores acerca de la cultura, la vida en familia y el currículo.

La segunda parte ofrece una conversación a fondo acerca de la cultura en sí. Se define la cultura y se identifican las dimensiones críticas de la cultura a las que los educadores de la infancia temprana tienen que prestar atención. Se proporciona también el fundamento razonado para prestar atención a la cultura y se explica cómo la cultura es diferente del origen étnico. La segunda parte luego rechaza cuatro mitos comunes acerca de la cultura.

La siguiente sección concluye abordando el tema de la diversidad lingüística y el valor de fomentar el desarrollo del idioma de la familia.

La tercera parte analiza las dimensiones de la vida familiar que son importantes para el desarrollo infantil. Se incluye una descripción de las presiones que soportan las familias en la vida contemporánea y las fuentes de resistencia que se pueden cultivar para fomentar el bienestar de los niños.

La cuarta parte se enfoca en los dominios curriculares de la infancia temprana y cómo la cultura y la vida familiar pueden verse reflejadas en el contenido o los métodos de enseñanza que se utilizan en dichos dominios. Se proporcionan ejemplos de cómo las nociones de familia y cultura podrían incorporarse en la implementación de los marcos curriculares. De esta manera, se proporciona un vistazo a la enseñanza que es culturalmente competente y las relaciones con las familias, así como sus vínculos con el currículo.

Esta obra se preparó pensando en el personal de programas de infancia temprana como público principal. A lo largo de la obra se proporcionan ejemplos de estrategias para maestros y miembros del personal de los programas, para ayudar a los lectores a entender cómo aplicar la información. Sin embargo, los administradores, las familias, las agencias de apoyo a las familias y las organizaciones que abogan por los padres de familia posiblemente también encuentren información útil para el desempeño de sus papeles.

Los términos en letras negritas se definen en el glosario al final de la obra.



Primera Parte

Principios rectores para el desarrollo de la competencia cultural



La competencia cultural es un **constructo** multifacético que puede tener significados diferentes, dependiendo de los propósitos para los cuales se utilice, así como el entorno en que se use. En esencia, la competencia cultural se refiere a la habilidad de negociar eficazmente con grupos culturales diversos y relacionarse auténticamente con ellos por medio del conocimiento y la comprensión de las diferencias. La competencia

cultural abarca varios componentes: conocimientos, actitudes y conducta. Desde una perspectiva cognitiva, los individuos que son culturalmente competentes comprenden las perspectivas y la visión del mundo de miembros de grupos culturales que son distintos a los suyos. Ellos demuestran una actitud de valoración, empatía y respeto hacia las visiones diversas del mundo. En cuanto a la conducta, ellos convierten su creciente comprensión cultural y su aceptación de las diferencias culturales en actos que resultan en interacciones positivas con grupos culturales diversos. Por consiguiente, ellos pueden moverse con facilidad en situaciones interculturales. Ellos anticipan y se sobrepone a las dificultades que podrían surgir de las incongruencias o diferencias culturales. En el caso de los maestros, ellos adquieren estrategias y perfeccionan habilidades que ayudan a los niños a sortear las diferencias entre sus vidas en el programa de infancia temprana y sus vidas en el hogar de manera que se produzcan resultados positivos para los niños. Para avanzar hacia la sensibilidad y competencia cultural a lo largo de cada una de estas dimensiones, los miembros del personal deben considerar y acogerse a varios principios rectores. Estos principios se pueden utilizar como guía en el desarrollo de estrategias específicas para alcanzar la competencia en estas áreas. Las estrategias son ejemplos y no pretenden ser una lista exhaustiva de los pasos que se deben tomar.

La competencia cultural cognitiva

La dimensión cognitiva de la competencia cultural se relaciona con una comprensión tanto de la cultura propia como de la cultura de los demás. Aumentar los conocimientos acerca de la cultura propia es un paso esencial hacia la competencia cultural.

La reflexión acerca de la propia cultura. Uno necesita volverse más consciente de uno mismo como ser cultural. La autoevaluación y conciencia de sí mismo son herramientas potentes para el establecimiento de relaciones significativas con los demás. Es importante valorar las cualidades del grupo cultural propio, a la vez que se reconoce que es posible que no todos estén de acuerdo con los puntos de vista de uno. Estar abierto a las diferencias de opinión acerca de cómo deben ser las cosas y las diferencias en cuanto a la crianza y las enseñanzas culturales es beneficioso a lo largo de la vida de uno. Uno necesita entender que es posible que no todos estén de acuerdo con las opiniones de uno y permanecer abierto a las ideas de otros. La reflexión acerca de la propia cultura y cómo se identifica uno establece una base para la comprensión cultural. Las creencias y actitudes desarrolladas a lo largo de los años acerca de lo que está bien o mal necesitan explorarse a fondo. Esto exige una evaluación sincera y una aceptación de uno mismo como producto de la cultura. Además, se requiere un análisis sincero y autocrítico de los sentimientos de uno acerca de su propia cultura y las culturas de los demás.

Estrategias para autorreflexión

-  **Árbol genealógico:** Elabore un árbol genealógico que conste de ramas de los miembros de la familia, de tantas generaciones como le sea posible. ¿Qué tradiciones culturales y grupos étnicos están representados en su familia? ¿Qué tradiciones y costumbres han sido más evidentes e influyentes en su vida? ¿Qué reglas, actitudes y prácticas familiares han sido inculcadas y conservadas en su familia? ¿Cuáles son las más importantes? ¿Cuáles conserva aún en su situación actual?
-  **Diario cultural:** Utilice un cuaderno o diario para documentar reflexiones acerca de su propio bagaje cultural. Anote sus recuerdos de crecer en familia. Describa los rituales, las reglas y las maneras habituales de hacer las cosas, así como las lecciones de vida transmitidas por su familia. Incluya anécdotas que se contaban frecuentemente, las advertencias que se hacían a menudo, las reglas que regían la vida familiar y los roles que cumplían los miembros de la familia. Considere cómo estas reflexiones acerca de su lega-

do cultural son semejantes o distintas de aquellas de las familias a quienes brinda servicios.

 **Autoevaluación de la familia:** Utilice las preguntas en el recuadro dos de las páginas 35 a 38 para reflexionar acerca de su bagaje cultural. Anote las respuestas y muéstreselas a los padres, hermanos y parientes de la familia. Averigüe si los miembros de la familia están de acuerdo o no con las respuestas a las preguntas.

Aprenda acerca de los niños del programa y sus familias. Familiarícese con el grupo cultural con el que se identifican las familias de los niños, reconociendo que cada familia produce su propia cultura a partir de las interpretaciones de sus integrantes. Con el tiempo, recopile información acerca de las cosas que hacen las familias, sus costumbres, hábitos, rutinas y preferencias. Aprenda cómo saludar a los miembros de la familia de manera respetuosa (por ejemplo, a quién dirigirse primero). Entienda las señales de respeto, cómo escuchar sin interrumpir. Evite las respuestas como: “Sí, pero...”, en las cuales usted parezca estar de acuerdo o aprobar al principio, pero en realidad está en desacuerdo o desaprueba. Acepte y valore las perspectivas culturales de los demás.

Estrategias para aprender acerca de los niños y las familias

-  **Visitas a domicilio:** Una vez que se haya ganado la confianza de la familia, pida permiso para visitar a las familias de los niños del programa y así conocer a la unidad familiar y los entornos físicos del niño (por ejemplo, dónde duerme, come y pasa el tiempo el niño en casa).
-  **Conversación con la familia:** Vea el recuadro uno de la página 31 para ver sugerencias acerca de temas de conversación con las familias.
-  **Participación en festejos culturales de la comunidad:** Participe en reuniones culturales de la comunidad que estén abiertas al público. En caso de que lo inviten, su asistencia a los festejos culturales puede servir de oportunidad para fortalecer sus relaciones con los niños y sus familias.

Analice la creencia de que una cultura es mejor que otra: En las sociedades en las cuales coexisten grupos culturales diferentes, hay una tendencia a creer que la cultura del grupo más poderoso, adinerado y culto tiene creencias y prácticas culturales que son superiores a las de otros grupos. Los maestros deben mantener una relación objetiva con su propia cultura también, para que no tiendan tanto a juzgar cuando se topen con diferencias culturales. Esto es particularmente cierto para miembros de la cultura

dominante. Las diferencias culturales no son cuestión de cuál es mejor o más eficaz, pero hay una tendencia a percibir las de esta manera. Esta perspectiva de superioridad cultural es problemática debido a que insinúa que la estrategia más adaptativa es que todos adopten y se acojan a los valores culturales del grupo dominante. Dicha perspectiva minimiza la dignidad de las familias y el respeto que sientan las bases de la relaciones sanas, además de obstaculizar la



habilidad de uno de colaborar con las familias. Este principio de supuesta superioridad podría aplicarse también a la cultura de la educación de la infancia temprana que fue transmitida a los maestros como parte de su capacitación. La educación de la infancia temprana podría impartir nociones de una manera “correcta” de hacer las cosas que no siempre concuerda con las familias. Algunos maestros podrían llegar a creer que saben más debido a su formación en el desarrollo infantil en la educación de la infancia temprana. La mejor manera de prevenir la perspectiva de superioridad cultural es la humildad, la paciencia, la mente abierta y el respeto.

Estrategias para desafiar la suposiciones

-  **La autoevaluación:** La autoevaluación es una estrategia que se puede utilizar ante la tendencia a asumir la superioridad cultural. Otra estrategia es ampliar los horizontes, aprender acerca de otras culturas con una mente abierta, no para comparar cuál es mejor, sino para aumentar los conocimientos. “Nuestra manera es la manera correcta” es un mensaje que viene a la mente de algunas personas automática e inconscientemente, especialmente si han tenido poca exposición a las diferencias culturales. Es particularmente difícil modificar los puntos de vista propios; es más fácil enseñar a otros a que se desafíen a sí mismos en lugar de hacerlo uno mismo primero. El impacto de la autorreflexión puede aumentar si se comunican las conclusiones con los demás. Por ejemplo, se pueden formar grupos de personal para hablar acerca de estos temas e intercambiar reflexiones personales.

 **La existencia de muchas “maneras correctas”:** Los miembros del personal pueden demostrar todas las maneras que conocen para cargar a un bebé. Trate de demostrar otras maneras que haya visto que se utilicen para cargar a los bebés. Hay muchas maneras correctas de cargar a un bebé. Piense acerca de otras prácticas que podrían tener otras muchas maneras correctas de realizarse.

La competencia cultural afectiva

La conciencia cultural y aprender acerca de la cultura implican mucho más que simplemente acumular datos. La conciencia cultural es una manera de ser, hacer y pensar. Más que adquirir conocimientos, la conciencia cultural se ve reflejada en las actitudes de aceptación hacia la diversidad, la disposición a las prácticas y perspectivas que sean diferentes a la propia, las convicciones acerca del valor de las prácticas culturales distintas y el comportarse de maneras que demuestren solidaridad y defiendan a aquellos que sean distintos.



Adopte una postura de respeto cultural. La clave para trabajar con éxito con culturas diversas es el respeto. El **respeto cultural** conduce a la aceptación de los demás, recibéndolos de acuerdo a sus propias condiciones, sin tratar de cambiarlos. Es importante escuchar las ideas de los demás con el fin de entender, no como medio para cambiar a los demás. A su vez, la comprensión de las familias puede desembocar en una verdadera colaboración con la meta de educar al niño. El respeto hacia la diversidad cultural no siempre significa estar de acuerdo o favorecer cada diferencia. Sin embargo, sí significa valorar por qué una familia tiene una creencia determinada



o actúa de cierta manera. El respeto cultural no significa consentir conductas o prácticas que sean innegablemente dañinas para el niño. Es posible que las familias no sean conscientes de que la práctica o conducta podría considerarse dañina y posiblemente no sepan hacerlo de otra manera. Los niños ven cómo los maestros responden a sus familias y cómo las tratan. La manera en que los maestros tratan a las familias transmite al niño lo que los maestros piensan acerca de él o ella. De esta manera, lo que uno sepa acerca de la cultura es menos importante que el respeto y la actitud abierta hacia las prácticas, valores y creencias de los demás.

Cuando uno comienza a aprender acerca de otras culturas, es importante “suspender el juicio”, es decir, separar la comprensión de cada cultura de los juicios acerca de sus valores. “Si los juicios sobre valores son necesarios, como lo suelen ser, estos estarán mucho mejor informados si se suspenden lo suficiente como para obtener una mayor comprensión acerca de los patrones implicados en las maneras familiares que tiene uno de hacer las cosas, así como también en las maneras a veces sorprendentes de hacer las cosas de otras comunidades”. (Rogoff 2003, 14).

La respuesta culturalmente sensible

Conocer las diferencias culturales y respetar dichas diferencias son bases necesarias para la colaboración exitosa con niños y familias diversas. Sin embargo, los conocimientos por sí solos no garantizan el respeto. Los maestros necesitan desarrollar estrategias y adquirir habilidades para abordar las diferencias con las familias. Los siguientes principios se pueden utilizar como guías para el desarrollo de dichas estrategias y habilidades.

Ser estudiante antes de tratar de ser maestro. La familia es el elemento constante en la vida del niño. Tanto la familia como usted quieren lo mejor para el niño. Hable con las familias acerca de lo que es realmente importante y lo que ellos desean para sus hijos. Hable acerca de lo que es importante para usted y lo que el programa espera proporcionar a los niños. Fortalezca su relación con las familias para que puedan hablar sobre temas difíciles y los problemas con una actitud de valoración.

Estrategias para la comunicación



Escuchar y aprender: Escuchar a las familias antes de sacar conclusiones es una estrategia para considerarlos como recursos para su propio aprendizaje. Es difícil obtener información de las familias cuando usted está acostumbrado

a dar información como profesional. Si usted trabaja con niños de cero a tres años, entonces ya sabe que es indispensable llegar a conocer al niño para entender sus necesidades. Usted está involucrado cotidianamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el cual usted y el niño intercambian roles. Es igualmente necesario que usted entienda a la familia y aprenda cómo los puntos de vista de ellos y los estudios de investigación que usted conozca podrían diferir entre sí. La cultura puede jugar un papel determinante en la manera en que los miembros de la familia perciben a su bebé y lo que ellos desean para él o ella. Por lo tanto, una estrategia inicial es llegar a conocer a la familia y establecer una relación de confianza con ellos. La observación y el diálogo son buenas estrategias para aprender acerca de las prácticas de la familia, las cuales pueden ser individuales o estar influidas por la cultura o culturas.

 **Comunicar la filosofía del programa:** El folleto del programa debe explicar su filosofía respecto al cuidado y dar ejemplos. Entregue el folleto a los padres de familia antes que sus hijos ingresen al programa o poco después, para que los padres conozcan desde el principio las coincidencias y diferencias entre el hogar y la escuela.

 **Reconocer, preguntar y adaptar:** Cuando surjan temas que pudieran implicar diferencias culturales, utilice el procedimiento de tres pasos de reconocer, preguntar y adaptar. *Reconocer* significa comunicar la conciencia que uno tiene acerca del tema, transmitir su interés sincero y su



sensibilidad y pedir a la familia participar para buscar una solución de manera conjunta. *Preguntar* es aprender acerca de los puntos de vista precisos de los padres, replanteando lo que uno piensa que está diciendo el padre de familia y prestando atención a las respuestas tanto verbales como no verbales. *Adaptar* significa colaborar con los miembros de la familia para encontrar una solución, tratando de encontrar áreas de común acuerdo y negociando los aspectos importantes. (Adaptado de Virmani y Mangione 2013, págs. 72 a 75.)



Relacionarse con la cultura de cada familia como recurso: Las familias con orígenes diversos constituyen un recurso cultural abundante para el programa. Pida que las familias introduzcan su cultura al programa por medio de la cocina, demostraciones de rutinas cotidianas de cuidado infantil (por ejemplo, mostrar cómo se arropa o carga a los bebés), los cuentos y la lectura.

Un resultado previsto de estos esfuerzos es que usted llegará a valorar cómo la cultura, el origen étnico y la vida familiar interactúan y lo altamente relevantes que son para la adquisición de habilidades y conocimientos por parte de los niños que los programas de cuidado de la infancia temprana tratan de provocar, apoyar y fortalecer. De esta manera, las diferencias culturales pueden verse como un valioso recurso.

No es posible cubrir de manera exhaustiva en el espacio limitado de esta obra los valores, creencias y prácticas de grupos étnicos diversos. Tampoco es posible proporcionar una descripción completa de lo que es la vida en una amplia gama de familias. Sin embargo, las preguntas que se plantean y los marcos conceptuales que se proponen son un punto de partida para reflexionar acerca de las maneras de incorporar la consideración de la cultura en la práctica. Esta reflexión es valiosa en la medida en que estimula la labor de los maestros con familias diversas y les ayuda a formular estrategias más eficaces para aceptar y colaborar con niños y familias diversas. Su éxito dependerá de lo bien que amplíen y mantengan la integridad de las culturas de los niños y al mismo tiempo impartan a los niños los conocimientos y habilidades que necesitan para el éxito posterior en la escuela. Al reflexionar acerca de los temas que aquí se tratan, uno podrá abordarlos con confianza y sentirse cómodo al colaborar con familias que sean distintas en cuanto a cultura, origen étnico o condición socioeconómica. El valor de los conocimientos culturales y los malentendidos que se producen al no contar con ellos se ilustran en las experiencias de un programa preescolar.

Los miembros del personal enfrentan muchas situaciones que ponen a prueba sus relaciones y su habilidad para colaborar con los padres de familia. Se presenta un ejemplo de una situación difícil que sucedió en un programa de infancia temprana para proponer cómo se podrían aplicar algunos de los principios que se describieron antes. Este es el caso de un padre a quien le preocupaba que el programa estuviera contribuyendo a la confusión de género en su hijo.

VIÑETA: La comunicación y colaboración con los padres

El señor Jones estaba furioso cuando llegó a recoger a su hijo Paul en el programa preescolar. Cuando él se acercó a la señora Ortega, la maestra principal, él casi no podía contener su enojo. “¿Cómo puede usted dejar que mi hijo se vista y juegue a la casita como si fuera una niña?”, le gritó a ella. “¿Usted va a convertir a Paul en una niña! ¿Para eso se lo estamos trayendo a usted?” La señora Ortega, que no estaba acostumbrada a las emociones intensas de parte de los padres, trató en vano de tranquilizarlo. Sin embargo, él siguió gritando para que todos le pudieran oír: “¡Jamás quiero volver a encontrarlo con un vestido!” Con auténtico respeto, la señora Ortega dijo tranquilamente: “Está bien, señor Jones, si eso es su deseo, ¿pero podemos hablar primero en un lugar privado?”

Esta situación requiere tanto de diplomacia como de conciencia de uno mismo. La señora Ortega y los miembros del personal deben primero abordar la situación con una comprensión de sus propias creencias culturales acerca de que los niños varones jueguen a la casita con un vestido. En el mundo de la educación de la infancia temprana, este es un comportamiento aceptable y normal. A la vez, los miembros del personal deben estar dispuestos a aprender acerca del señor Jones y las creencias que hay detrás de sus emociones al ver a su hijo con un vestido. Al reconocer que sus propias creencias culturales podrían no ser compartidas por otras personas, la señora Ortega intentaría, por medio de preguntas abiertas, aprender acerca de las creencias del señor Jones. Ella debe escuchar sus inquietudes y su explicación con una actitud de respeto y disposición a la vez que se abstiene de juzgar que su creencia es la correcta y que sus maneras de contemplar la situación son “más iluminadas”. Una mente abierta y escuchar activamente transmiten respeto, lo cual es esencial para fortalecer y sostener una relación de colaboración con el señor Jones. Al actuar, la señora Ortega debe reconocer los sentimientos del Sr. Jones, indagar acerca de sus sentimientos y las actitudes que contribuyen a esos sentimientos, además de adaptar su conducta de manera que sea congruente con el respeto y la comprensión. En concreto, hay muchas maneras diferentes de abordar la situación. Enfrentar al señor Jones en ese momento y señalar las imprecisiones de su teoría sobre el desarrollo del género o insinuar que el señor Jones es homófobo sería contraproducente y no expresaría

respeto hacia su cultura. En contraste, la señora Ortega podría utilizar una combinación de demostrar empatía, dar tranquilidad, replantear el problema y desinflar el conflicto por medio del humor.

La empatía. Los miembros del personal también podrían pedir una oportunidad para hablar con el señor Jones en un sitio privado y escuchar sus inquietudes. Ellos podrían comenzar con la empatía, en lugar de hacerle frente o tratar de señalar el error del pensamiento del señor Jones. ¿Qué significa para él que su hijo se porte como “una niña”? Una respuesta es reconocer y demostrar empatía hacia las inquietudes del señor Jones de que Paul no vaya a aprender que la sociedad tiene códigos de vestir para los hombres y mujeres adultos y sus temores como padre de que otros podrían reaccionar mal a Paul y tratarlo mal si no aprende a seguir esas reglas sociales.

Si el señor Jones parece estar de acuerdo que esta es su inquietud, los miembros del personal pueden señalar el hecho que ellos tienen la misma meta que el señor Jones: que Paul crezca con una comprensión acerca de las convenciones sociales respecto a la conducta.

Dar tranquilidad. La ansiedad acerca del bienestar y desarrollo de los niños con frecuencia es el trasfondo de las inquietudes de los padres, como aquellas expresadas por el señor Jones. En muchas situaciones, tratar de tranquilizar sinceramente diciendo que el niño se está desarrollando de manera normal y no se está desarrollando de manera diferente que otros niños puede ayudar a calmar los temores de los padres. Se le podría decir al señor Jones que año tras año, los niños han jugado de la misma forma que su hijo Paul y les ha ido perfectamente bien. Sin embargo, los padres pueden detectar la diferencia entre las garantías sinceras y las que son falsas y exageran o distorsionan la realidad y ocultan los verdaderos problemas. Dichos intentos de tranquilizar pueden socavar el tipo de relación de confianza que los maestros se esfuerzan en establecer con las familias.

Replanteamiento. El *replanteamiento* significa ofrecer una explicación alternativa para la conducta o suceso. Esto significa ofrecer una manera diferente de percibir la situación que haga que parezca menos amenazante, menos negativa y más aceptable. Los miembros del personal podrían explicar cómo fue que Paul se puso el vestido. Si fue opción suya, los miembros del personal podrían hacer hincapié en que el hecho que el niño participaba en un juego dramático y el hecho que se haya disfrazado no es fuera de lo común. Esto puede indicar una imaginación sana y experimentación creativa. Vestirse

tiene poco que ver con el desprecio de las reglas sociales o la confusión de género. Más bien, podría ser señal de la flexibilidad de Paul y predecir una habilidad para resolver problemas en el futuro. Asimismo, si él se puso un vestido por sugerencia de otro niño (“quiero que seas la mamá”), esto podría ser señal tanto de su flexibilidad como de sus habilidades para la amistad. Los miembros del personal también podrían replantear sutilmente el tema sugiriendo que ponerse un vestido durante un juego es una manera segura que tienen los niños de expresar su cercanía con sus madres e imitar la conducta de cuidado de las mujeres en sus vidas, incluyendo el personal del programa.

Es más probable que el replanteamiento sea eficaz si el padre de familia se encuentra en un estado mental receptivo y no se encuentra exaltado y tiene confianza a la persona que esté formulando el replanteamiento. Por ello, la decisión de ofrecer una explicación alternativa u otra manera de percibir el hecho que Paul se puso un vestido debe depender del grado de confianza que haya en la relación del personal con el señor Jones.

Desinflar el conflicto por medio del humor. Los miembros del personal que tengan experiencia y se sientan con confianza posiblemente también quieran usar el humor para diluir sentimientos de enojo o temor. Aquellos que hayan disfrutado una relación estrecha y respetuosa con el señor Jones podrían aprovechar dicha relación y la confianza que hayan cultivado con el señor Jones para explorar sus temores o inquietudes.

No debe subestimarse la importancia de la confianza para resolver un conflicto como este. El fortalecimiento de dicha confianza exige un esfuerzo a lo largo del año para establecer una fuerte conexión con las familias. Una relación estrecha puede prevenir o diluir un conflicto durante incidentes posiblemente tóxicos. Si no se tiene una relación positiva como base, el arrebató del señor Jones podría ser un indicador de un problema más profundo de falta de confianza acerca de los motivos y métodos del programa. Si este fuera el caso, debe hacerse más trabajo para establecer vínculos con la familia antes de que estos temas tan contenciosos se puedan abordar eficazmente y resolverse.

Aunque una conversación entre la señora Ortega y el señor Jones podría ser un paso inicial para abordar la situación, otras estrategias podrían ser útiles también. La consideración de otras estrategias y otras partes afectadas, como el hijo y otros niños y sus padres, desemboca en una serie de preguntas sobre las que los programas podrían reflexionar al enfrentar situaciones semejantes.

-  ¿Qué impacto podría tener este incidente en el hijo? ¿Cómo podría el programa responder a las reacciones del hijo ante el enojo de su padre?
-  ¿Deberían los miembros del programa sostener una conversación únicamente con los niños que fueron testigos del incidente, para responder a sus inquietudes y reacciones, o con la clase completa?
-  ¿Hasta qué punto debe el personal del programa reunirse para hablar de la situación, tomar en cuenta las normas y prácticas del programa y generar respuestas al señor Jones, a su hijo y a otros niños y sus padres?
-  ¿Podría un programa adoptar una estrategia que anticipe esta situación por medio de una orientación o posteriormente en una reunión con padres de todos los niños en que los miembros del personal hablen con los padres acerca del programa educativo y los motivos razonados de los elementos del programa, como los distintos centros de aprendizaje y cuáles son los objetivos de cada uno?
-  ¿Podría el incidente y las inquietudes de fondo ser el tema de una reunión con todos los padres? ¿Podría aprovecharse esto como oportunidad para explorar las creencias y perspectivas familiares y culturales?

Explorar estas preguntas y plantear respuestas resultará en un enfoque integral a las situaciones difíciles que pudieran surgir. Las respuestas proponen enfoques y estrategias basadas en los principios rectores para una colaboración culturalmente competente entre los padres y el personal.

En tanto que el ejemplo anterior se enfocó en temas generales de comunicación y colaboración y no se trató de un desafío cultural en particular, el siguiente ejemplo tiene un enfoque de aprendizaje cultural específico.

VIÑETA: El aprendizaje cultural

El Centro Tender Lee había planificado cuidadosamente una comida comunitaria a la cual se había invitado a los familiares y a los miembros de la comunidad. La maestra principal, Sara Pinkwater, daba una cariñosa bienvenida a las familias conforme llegaban al Centro Tender Lee. Los miembros del personal habían enseñado a los niños a presentar a los miembros de sus familias cuando ellos llegaran: “Sara, esta es mi mamá y este es mi abuelo”, dijo uno de los niños a la maestra Pinkwater. Y de esta forma, niño tras niño siguió el mismo guion que los miembros del personal habían dado a los

VIÑETA: El aprendizaje cultural *(continuada)*

niños anteriormente. Los alimentos se sirvieron al estilo bufete. Como se acostumbraba a hacer en el centro, se les indicó a los adultos que sirvieran a los niños y los dejaran comer primero. Los adultos comerían una vez que se hubiera servido a todos los niños.



Para sorpresa del personal, los padres estaban enfadados y refunfuñaban acerca de lo que se les había enseñado a sus hijos. Aunque las familias agradecían la labor de Tender Lee de organizar la comida y reunir a la comunidad esa noche, muchos padres se fueron preocupados de que a sus hijos les estaban enseñando malos modales en el programa. Primero, no podían creer que los niños se dirigieran a sus maestros

con sus nombres de pila. El programa permitió a los niños dirigirse a los maestros con su nombre de pila, en lugar de usar sufijos como maestro, maestra, señor o señora. A los padres les preocupaba que a sus hijos no se les enseñara a respetar a las personas mayores. Segundo, al permitir que los niños comieran antes de que se sirviera a los mayores, el programa no honraba a los adultos mayores de la forma acostumbrada.

Los miembros del personal también celebraron una reunión con los padres. Los padres expresaron la inquietud de que no se estaba transmitiendo su cultura a los niños y que el programa estaba empeorando el problema con sus prácticas. Los miembros del personal reconocieron el problema e indicaron que entendían el punto de vista de los padres. En un intento de acomodar las perspectivas e inquietudes de las familias, los miembros del personal y las familias hablaron acerca de maneras específicas de abordar las inquietudes de los padres respecto a que sus hijos aprendieran a mostrar respeto debidamente hacia los adultos y a honrar a las personas mayores. Ellos acordaron honrar a los adultos mayores invitándolos a la hora de los cuentos para que contaran sus historias, reforzaran aspectos de su cultura y transmitieran su sabiduría a los niños. Además, el personal del programa acordó hablar con los niños acerca del papel importante que juegan los adultos mayores y las formas de demostrar respeto a los adultos. En una reunión acerca de estos temas, los miembros del personal decidieron hablar con los niños acerca del papel que juegan los adultos mayores y acerca del uso de los apellidos como forma de demostrar respeto. Juntos, el personal y los niños tomaron la decisión de que los niños se dirigirían a sus maestros usando sus apellidos.

En algunos grupos, el respeto hacia los adultos y las personas mayores es cuestión de principio que impide que los niños se porten de manera casual con los adultos y exige el uso de saludos formales y que se respete a los adultos mayores. A los padres les preocupaba que el programa no reforzara ni respetara los principios centrales de su cultura. Este es un caso en el que los maestros utilizaron prácticas que consideraban adecuadas en la cultura de los maestros, la cual fomenta la cercanía entre los maestros y el niño por medio del uso de los nombres de pila y que considera a los niños como seres tiernos, vulnerables y no lo suficientemente maduros como para postergar la satisfacción del hambre y por tanto se les debe servir primero. Para algunas culturas, esto rompe con los modales y las prácticas culturalmente adecuadas. En dichos casos se pueden formular soluciones que satisfagan a las familias y resulten en la integración de la cultura y los valores de la familia en el programa.

La viñeta anterior ilustra cómo el aprendizaje cultural puede ocurrir como producto del diálogo acerca de un malentendido y su resolución. La mayoría de los programas de infancia temprana y su personal se han ganado la confianza de las familias de manera que pueden recurrir a ella para sobreponerse a los errores y tropiezos. Ellos pueden reconocer y demostrar respeto hacia la perspectiva de las familias y buscar maneras de alcanzar las metas que las familias tienen para sus hijos. Encontrar soluciones comienza con la reflexión crítica de las creencias culturales propias y la comprensión acerca de las familias y las culturas de los niños del programa. En este caso, al invitar a los adultos mayores, los miembros del personal transmitieron respeto y proporcionaron una oportunidad para que los adultos mayores reforzaran las lecciones culturales que los padres temían que no se fueran a transmitir a sus hijos.

Proyecto para la competencia cultural del NAEYC

En vista de la diversidad cultural de las familias que reciben servicios de los programas de infancia temprana en California, la competencia cultural se considera esencial para proporcionar servicios de gran calidad. El Proyecto Caminos a la Competencia Cultural (*Pathways to Cultural Competence Project* o CCP, por sus siglas en inglés) de la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (*National Association for the Education of Young Children* o NAEYC, por sus siglas en inglés) es un ejemplo de un esfuerzo que se realiza en California para ayudar a los profesionales y a los programas con la adquisición de la competencia cultural. El CCP identifica un conjunto de ideas y enfoques que los programas deben adoptar para interactuar con las familias y sus hijos (NAEYC 2010). Las ideas claves son las siguientes:

1. Los niños están integrados a sus familias.
2. Identificar metas compartidas entre las familias y el personal.
3. Incorporar de manera auténtica la historia y las tradiciones culturales en el salón de clases.
4. Reconocer el desarrollo infantil como un proceso continuo, dirigido por la cultura, que debe recibir apoyo en todos los contextos de la vida del niño (por ejemplo, escuela y hogar).
5. Las prácticas de los individuos y las instituciones se encuentran integradas en la cultura.
6. Asegurarse que las decisiones y las normas acepten los idiomas y dialectos del hogar.
7. Asegurarse que las normas y prácticas acepten y respeten los valores, las actitudes y las creencias culturales de las familias respecto al aprendizaje.
8. Buscar el equilibrio de poder, contraponiéndose a los estereotipos y prejuicios por medio de una enseñanza intencional.

Los ocho conceptos en torno a los cuales se estructura el CCP se pueden interpretar mejor como metas aspiracionales que los programas deben tratar de alcanzar. Para cada concepto, el CCP identifica un conjunto de estrategias que, en caso de implementarse, permiten a los programas avanzar hacia la adquisición de la competencia para abordar la diversidad cultural del programa. Estos enfoques son completamente congruentes con los principios rectores y las prácticas que se presentan en esta obra, además de complementarlos.



**Segunda
Parte**

Entender la cultura

Debido a que el desarrollo es un proceso fundamentalmente cultural, la eficacia del programa depende de la comprensión del grupo cultural del cual es integrante el niño. Las diferencias culturales en cuanto a las concepciones de la infancia, los papeles de las familias y los maestros en la socialización de los niños, e incluso en cuanto a los propósitos de la educación, han obligado a los maestros a replantear muchas suposiciones, valores y actitudes personalmente valoradas respecto a lo que es la manera correcta de cuidar, educar y socializar a los niños. Por ejemplo, un maestro que cree en alentar las habilidades de autoayuda de los bebés mayorcitos podría tener dificultades para aceptar el hecho que la madre sigue alimentando al niño de dos años con una cuchara. O, a la inversa, un maestro que cree que le conviene más a un niño demorar su aprendizaje del uso del baño hasta que el niño esté listo (por ejemplo, hasta los tres o cuatro años) se sentirá incómodo con las presiones de los padres de asegurarse que esto se logre para la edad de un año. Abordar estas diferencias implicará el desarrollo de la competencia cultural, la cual es la habilidad de detectar similitudes entre grupos y entender y valorar las diferencias.

Definición de cultura

Entender las diferencias culturales puede ofrecer al personal del programa nuevas maneras de pensar acerca de sí mismos y del mundo. Sin embargo, ¿cuál es el carácter y el origen de estas diferencias culturales? *La cultura* es un concepto amplio que se refiere a las costumbres, los valores, las creencias y las prácticas de un grupo de personas. La cultura incorpora los roles, los rituales, los estilos de comunicación, la expresión



emocional, las interacciones sociales y la conducta aprendida de la familia. La cultura también se refiere a un modo de vida compartido que incluye normas sociales, reglas, creencias y valores que se transmiten de una generación a otra (Hill, McBride-Murry y Anderson 2005, 23). Aunque los grupos culturales con frecuencia tienen raíces étnicas y lingüísticas compartidas, estas no son las que definen la cultura. La cultura ha sido descrita como algo que surge de “un sistema dinámico de valores sociales, códigos cognitivos, estándares de conducta, visiones del mundo y creencias que se utilizan para darle orden y significado a nuestras vidas” (Gay 2000, pág. 8). Por ejemplo, los puntos de vista que pueden ser determinados por la cultura incluyen cosas como si se debe educar tanto a las niñas como a los niños, si a los niños se les debe enseñar por medio de la instrucción intencional u observando y trabajando con los adultos y si ellos deben aprender habilidades determinadas o adquirir conocimientos generales.

Las rutinas de la vida diaria están influenciadas por la cultura y son reflejos de ella. La cultura es la fuente principal de creencias, actitudes, idioma y eficacia personal (la creencia de que uno tiene control sobre la vida de uno mismo y es responsable de ella), el sentido del tiempo (si se piensa en el tiempo como segmentos grandes como las horas y días, en lugar de hacerlo con más precisión en términos de minutos y segundos) y las percepciones del espacio personal. La cultura es el origen de los símbolos que se utilizan para captar aspectos de la vida, como las transiciones importantes de vida, las relaciones, el estatus y el poder, los logros, la identidad de grupo y el significado de la vida y de la muerte. La cultura transmite una serie de creencias acerca de cómo deben ordenarse las relaciones sociales y cómo opera el mundo:

La cultura... incluye todas las facetas de la vida, como los valores, las creencias, los comportamientos y las ideas. Aunque no todos los miembros de un grupo compartan posiblemente las mismas ideas o conducta, su orientación cultural sirve como marco común para sus estilos de vida. Por ejemplo, en la cultura de los Estados Unidos, las personas podrían tener creencias políticas diferentes acerca del papel y el tamaño del gobierno, pero la mayoría cree universalmente que los individuos deben ser libres de disentir y tener el derecho de expresar sus opiniones acerca del gobierno. La cultura es aprendida y se transmite por medio de las generaciones. (Hanson y Zercher 2001, 414)

Cada cultura asigna un valor a habilidades de la vida específicas y determina qué prácticas habrán de usarse para fomentarlas. Algunos grupos muestran una preferencia por

la instrucción directa y las actividades orientadas hacia los niños, en tanto que otros grupos perciben el aprendizaje como algo que ocurre más eficazmente por medio de la participación en actividades orientadas por los adultos o la comunidad. Los grupos culturales fomentan el desarrollo infantil por medio de normas y prácticas de socialización y de las relaciones emocionales que cultivan. Las familias refuerzan de manera diferencial comportamientos específicos y cultivan habilidades específicas, a la vez que asignan una menor prioridad a otros comportamientos y habilidades. Por ejemplo, en algunas culturas se proporciona a los niños pequeños maneras de expresar actividades enérgicas. Otros podrían valorar y reforzar la tranquilidad y el silencio. En algunas culturas, la noción de derechos infantiles está bien desarrollada, mientras que en otras se define más claramente la prerrogativa de los padres.

En algunas culturas, se concede a los niños opciones en muchos dominios de la vida, como las actividades, el vestir, el estilo de peinarse, las amistades y la nutrición. En otras, las decisiones las toman los adultos. Para algunos grupos, los mensajes culturales podrían señalar lo predecible que son los sucesos de la vida y cuánto control puede uno tener sobre sucesos de vida no deseables y alcanzar el éxito. Algunas personas ven los sucesos positivos como una bendición, buena fortuna o una recompensa debido a la virtud. Para algunos grupos culturales, los sucesos estresantes en la vida (como los desastres naturales, las enfermedades o las desventuras económicas) son arbitrarias e inexplicables. Otras personas los perciben como castigos por las malas acciones. En algunas culturas, los sucesos desafortunados son vistos como una prueba y un desafío que debe vencerse.

Las diferencias en las creencias culturales acerca de las causas de los sucesos de la vida que son estresantes son importantes porque demuestran cómo reaccionan los individuos a los sucesos en la vida y se enfrentan a ellos. Algunas personas abordan los sucesos de la vida, las enfermedades o las discapacidades como cosas que se pueden controlar y como un conjunto de problemas que necesitan resolverse. Ellos pueden concentrar sus esfuerzos en recopilar información acerca de tratamientos alternativos. Las creencias culturales refuerzan la combinación de estrategias a las que recurren los miembros del grupo para lidiar con estrategias controlables y no controlables: desde aquellas que se consideran activas y enfocadas en el problema, que buscan el control o son intencionales hasta estrategias que se consideran pasivas, enfocadas en las emociones, de resignación y entrega; desde las individualistas y egocéntricas hasta las que se centran en el grupo y son colaborativas. En su nivel más abstracto, la cultura da forma a la identidad de un grupo, sus aspiraciones colectivas y la sabiduría que se haya desarrollado con el tiempo acerca de la vida y cómo uno debe vivirla.

Por qué es importante entender la cultura



Los educadores de infancia temprana han tenido como misión principal la facilitación del desarrollo infantil. En esencia, el desarrollo temprano es un acto cultural (Rogoff 2003, 3). Rogoff alega que el desarrollo ocurre como producto de la participación cambiante de los niños en las actividades socioculturales de sus comunidades. En algunas culturas, no se separa a los niños de los adultos ni se les coloca en grupos de la misma

edad para fines de cuidado infantil y educación, como suele suceder en los ambientes de educación de la infancia temprana. En contraste, a los niños se les integra en las actividades productivas y sociales de la familia y la comunidad, donde ellos adquieren habilidades de adultos poco a poco. Ellos aprenden observando y formando parte de todo.

La idea de que los niños estén separados de la vida familiar puede parecer extraña a ciertos grupos culturales. Por ejemplo, en algunos grupos no se envía a un bebé mayorcito al cuidado infantil, sino que este permanece con su madre donde la familia efectúa sus actividades económicas. La hermana mayor, una adolescente, en lugar de asistir a las actividades después de la escuela, regresa a casa de inmediato para ayudar. Las fiestas de cumpleaños presentan otro ejemplo de entornos donde se reúnen niños y adultos. La idea de que un niño pequeño invite a otros niños puede no tener ningún sentido en algunos grupos. Más bien, la fiesta del cumpleaños de un niño pequeño se festeja más propiamente como una ocasión en que conviven todos en la familia, junto a los parientes y amistades adultas. Los niños pueden estar presentes, pero no es una fiesta infantil.

El desarrollo por medio de la participación en actividades culturales también contribuye al fortalecimiento de la identidad dentro de un grupo étnico y la familia. Visto de esta manera, el desarrollo se concibe como un proceso de introducir al niño a una

determinada manera de ser, de percibir y de actuar en el mundo. Desde que nacen, los niños internalizan las perspectivas, las visiones del mundo y las estrategias de resolución de problemas que ellos observan y aprenden de la familia.

Lo que sucede en las familias antes de que los niños comiencen el kindergarten sienta las bases del desarrollo socioemocional y cognitivo que afectará la adaptación a la escuela posteriormente. Las influencias culturales en el desarrollo se pueden discernir en la gama de prácticas utilizadas, creencias expresadas, materiales y artefactos utilizados, actitudes transmitidas, rutinas seguidas, expectativas guardadas y roles definidos. La transmisión del lenguaje es uno de los aspectos culturales más importantes del desarrollo. La cultura proporciona experiencias específicas que impactan las perspectivas que los niños tienen acerca del mundo y fomenta visiones del mundo específicas que determinan su comportamiento, crean expectativas acerca de ellos mismos y señalan su potencial futuro. Juntos, estos impactan cómo comienzan los niños la escuela, los conocimientos que poseen, las emociones que expresan, su comprensión de las reglas sociales, las habilidades que han adquirido, su receptividad al aprendizaje y su aceptación de los límites a la conducta.

A algunos niños se les enseña para que puedan expresar la gama completa de sus emociones y necesidades, en tanto que otros aprenden a contenerse más y no expresar de forma visible la gama de emociones que experimentan. Algunos niños ven a sus maestros como compañeros de actividades a su mismo nivel, en tanto que otros ven a los maestros como figuras de autoridad a quienes se les debe obedecer en todas las circunstancias. Algunos niños están acostumbrados a considerar las necesidades de otros niños primero, en tanto que otros se sienten cómodos afirmando sus propias necesidades y negociando lo que ellos desean. Para algunos niños, la exposición a ambientes fuera de la familia comienza a principios de la vida. Aun así, la vida familiar sigue siendo importante para la formación del niño y las familias se turnan con el cuidado y la enseñanza de los niños. Algunos bebés ingresan al cuidado infantil desde los primeros meses de vida, por lo que posiblemente ya tengan experiencia a la hora cruzar fronteras culturales para cuando ingresan al programa preescolar.

Los niños están dispuestos gracias a su dotación neurológica y preparados gracias a su legado cultural para adquirir el lenguaje verbal o el lenguaje de señas. El apoyo de la adquisición del lenguaje por parte del grupo cultural es uno de sus logros clave y el medio principal por el que ocurre la transmisión cultural. El lenguaje es importante no solo porque significa una conexión social y la comunicación, sino porque también

representa una manera importante de aprender acerca de la cultura y reforzar la identidad de grupo. Antes de comenzar la educación formal, los niños comienzan a adquirir competencias y habilidades que el grupo cultural considera importantes para la maduración y la independencia como adulto. A veces esto se transmite directamente por medio de la enseñanza intencional de la familia. Con más frecuencia estas habilidades se absorben indirectamente a través de experiencias selectas que proporciona la vida en familia. Por ejemplo, un hijo mayor podría aprender a cuidar a uno más pequeño simplemente observando a su madre o a un hermano mayor.



Como consecuencia de todos estos factores, los maestros de infancia temprana estarán mejor posicionados para fomentar el desarrollo infantil si amplían su comprensión de las prácticas culturales y circunstancias cambiantes que los niños enfrentan en casa y en sus comunidades culturales. El recuadro dos de la página 35 proporciona un conjunto de dominios en que los miembros del personal basan sus indagaciones acerca de las experiencias culturales de las familias con quienes trabajan. Esto significa que, para entender las perspectivas, las habilidades y los comportamientos del niño, es necesario tener conocimientos acerca de las culturas de las familias, qué valoran y qué habilidades tratan de impartir. Los educadores de infancia temprana con frecuencia reconocen la importancia de la familia como el primer maestro del niño. Por medio de la experiencia, muchos han aprendido que las diferencias culturales a veces significan que las familias tienen prioridades en cuanto a las habilidades y competencias que son diferentes de las de los educadores de la infancia temprana. Por ejemplo, por un lado, las familias podrían enseñar a sus niños de cuatro años a cuidarse a sí mismos y ayudar con el cuidado de los niños de cero a tres años. Los programas preescolares, por el otro lado, podrían ver a los niños de cuatro años como dependientes y no esperan que ellos cuiden a otros niños ni los animan a hacerlo.

Debido a que el desarrollo es fundamentalmente un *proceso cultural*, la eficacia de los programas dependerá de la comprensión del grupo cultural del cual es integrante el

niño. Las diferencias culturales en cuanto a las concepciones de la infancia, los roles de las familias y de los maestros en la socialización de los niños e incluso en cuanto a los propósitos de la educación pueden obligar a que los maestros replanteen sus suposiciones personales, valores y actitudes acerca de lo que es la manera correcta y debida de educar y socializar a los niños. Esto implicará el desarrollo de la competencia cultural, la cual es la habilidad de detectar las similitudes entre grupos y entender y valorar las diferencias.

Cómo distinguir entre el origen étnico y la cultura

La cultura, el lenguaje, el origen étnico, la raza y el origen nacional son conceptos relacionados mediante los cuales los individuos son asignados a grupos sociales, aunque no son lo mismo. Por ejemplo, las personas de ascendencia africana que viven en el Caribe, América latina, Nigeria, Sudáfrica o los Estados Unidos podrían clasificarse dentro de la misma categoría racial, aunque pertenezcan a grupos culturales diferentes. Las familias jamaicanas o haitianas que viven en California podrían ser agrupadas en la misma categoría racial o étnica como familias afroamericanas que viven en los Estados Unidos desde hace generaciones. Aunque el idioma, el origen étnico y el origen nacional pueden asociarse con la cultura, ninguno de ellos por sí solo define a un grupo cultural específico. Por ejemplo, los hablantes del español en Europa, México, África, Centroamérica y Sudamérica, así como en Estados Unidos, comparten un idioma con características en común, pero podrían tener culturas distintas e identificarse a sí mismos con grupos raciales diferentes.

El origen nacional, como el hecho de provenir de China, Sudán o Perú, no especifica lo suficientemente a un grupo cultural debido a que dentro de cada una de estas naciones existen grupos con varias culturas distintas. A veces se confunde el grupo racial con el grupo cultural. La raza es un constructo social que no tiene ninguna base en la cultura, la biología ni la genética. La raza es una categoría social que se basa ya sea en la auto-identificación o en la manera en que los individuos son vistos por otros. Esto significa que las categorías étnicas y raciales tradicionales, como aquellas que se utilizan en el censo de los Estados Unidos, son categorías sociales que no especifican la cultura, aunque se sigan interpretando por muchos como categorías culturales.

De manera semejante, una población preescolar que se describe como latina es diversa y compleja desde una perspectiva étnica, lingüística, de origen nacional y cultural. Los hablantes de idiomas indígenas son comunes en los países de habla española. Muchos

niños que asisten a los programas preescolares en California de hecho provienen de comunidades en América Latina donde se hablan lenguas originarias. Muchos no hablan español, sino que recurren a sus lenguas originarias para comunicarse. Además, ellos podrían identificarse con cualquier raza. Por este motivo, la idea de que todos los latinos son blancos o no son blancos es algo impreciso. La idea de que un subgrupo grande tenga una sola identidad de grupo grande es superficial y no representa la realidad en California hoy en día.

El origen étnico se acerca más a la definición de grupos culturales que la raza o el origen nacional, aunque tampoco concuerda perfectamente. El *origen étnico* se refiere a la identidad de un grupo y describe a las personas que tienen en general un pasado en común. Los miembros de un grupo étnico con frecuencia tienen ascendencia, historia y a veces un idioma en común. En la medida en que un grupo étnico



tenga un idioma, prácticas y creencias en común, además de una historia en común, se puede decir que los miembros de grupos étnicos tienen una cultura en común. Sin embargo, el origen étnico y la cultura no son siempre lo mismo. Los individuos no necesariamente se identificarán profundamente con el grupo al cual han sido asignados (en las mentes de otros). Sin embargo, el origen étnico es un concepto útil debido a que señala una identidad de grupo y una sensación de conexión y pertenencia. La cultura cumple un papel diferente en cuanto a que condensa la sabiduría que posee un grupo respecto a cómo debe vivir, resolver problemas y pensar acerca del mundo.

A veces surgen problemas que aparentemente se relacionan con las distinciones raciales o étnicas o las diferencias culturales, cuando en realidad es algo completamente distinto. Una situación problemática en un programa de infancia temprana podría parecer a primera vista que está relacionado con el origen étnico o la cultura. Sin embargo, al inspeccionarse más cuidadosamente, tiene poco que ver con estos factores.

VIÑETA: Aclaración de los malentendidos

Tyrell, un niño de cuatro años, le dice a su maestra, la señora Branch: “¡Mi mamá dice que no tengo que hacerte caso porque eres blanca!” Después de recuperar la compostura, la señora Branch se agacha hasta poner los ojos a la altura de los de Tyrell y le pregunta: “Tyrell, ¿tú le haces caso a tu mamá simplemente porque es negra?” Con una expresión perpleja, Tyrell sacude la cabeza para decir que no. “Así es”, dice la señora Branch. “Tú le haces caso a tu mamá porque ella te quiere y te cuida. Tú me haces caso a mí no porque sea blanca, sino porque te cuido, te protejo y quiero solo lo mejor para ti”.

El malentendido entre Tyrell y la señora Branch no se trataba de una diferencia racial, cultural o étnica entre la familia y la maestra, si no de una falta de claridad acerca de la base de la relación. La cooperación es la respuesta recíproca del niño a la devoción de su maestra a su cuidado y bienestar. Lo que no entendió Tyrell y que la maestra le aclaró usando un lenguaje sencillo fue el carácter de la relación y el contrato social implícito. El intercambio es implícito pero importante: “Debido a que yo te demuestro cuánto me preocupas con todas las cosas que hago para responder a tus necesidades (enseñarte y protegerte) yo puedo esperar que esto genere una respuesta de confianza en ti de que la intención de mis instrucciones es tu bienestar”. La maestra sabiamente eligió evitar que la confrontación se viera como un asunto de raza o de conflicto con la madre. Ella no supuso que la madre le había dicho esto a Tyrell. Hay más que se debe considerar y quizás hacer para fortalecer la relación con la madre de Tyrell. La señora Branch debe hacerse asimismo una serie de preguntas: *¿Qué sentimientos le podrían surgir a la maestra al escuchar ese comentario? ¿Qué experiencias familiares podrían haber influido a la madre para que expresara dicha idea a su hijo? ¿Cuáles son las metas y deseos de esa madre para Tyrell conforme él continúa con su trayectoria educativa? ¿Cómo podemos la mamá y yo trabajar juntas para ayudar a Tyrell a seguir teniendo éxito?*

Después de reflexionar acerca de estas preguntas, la señora Branch podría iniciar una conversación con la madre y el padre de Tyrell. La señora Branch podría utilizar las preguntas del recuadro tres en la página 54: “Dimensiones de la vida familiar que son críticas para el desarrollo en la infancia temprana”, para guiarse en sus intentos de aprender más acerca de la familia. Después de establecer cierta confianza, ella podría hablar de temas como los avances de Tyrell en la escuela y su relación con sus compañeros.

Después de cierto tiempo, la señora Branch podría divulgar la declaración de Tyrell y escuchar la respuesta de la madre. Esto podría iniciar una conversación acerca de lo que la madre quería decir, si es que lo dijo, acerca de las experiencias que contribuyeron a las creencias que había detrás de esa declaración, sus metas para Tyrrell y cómo la señora Branch podría colaborar con ella para alcanzar dichas metas.

El aprendizaje acerca de las culturas

La cultura puede abarcar una amplia gama de temas a lo largo del ciclo de vida. Para educar al niño eficazmente se requiere una comprensión del niño en su totalidad, de su cultura o las dinámicas culturales específicas de la familia, así como de la vida social en el hogar. Al intentar entender una o varias culturas dentro de una unidad familiar, el desafío principal es discernir a lo largo del tiempo y adoptar una postura sin prejuicios respecto a las creencias, los valores, las actitudes, las normas y las prácticas que rigen la vida social de la familia. Los intentos auténticos de entender los marcos culturales de las familias ayudan a fortalecer relaciones de colaboración de gran calidad con las familias, las cuales, a su vez, refuerzan la labor de los maestros de fortalecer la preparación de los niños para la escuela. Es especialmente importante ser consciente de las competencias que posea la familia.



Los intentos auténticos de entender los marcos culturales de las familias ayudan a fortalecer relaciones de colaboración de gran calidad con las familias, las cuales, a su vez, refuerzan la labor de los maestros de fortalecer la preparación de los niños para la escuela. Es especialmente importante ser consciente de las competencias que posea la familia.

El dilema para la señora Peters, la madre que creía que podía fomentar el desarrollo de los niños si dejaba de alimentar con cuchara a los niños que eran lo suficientemente grandes para alimentarse a sí mismos (cf. Zepeda et al. 2006, 17), sirve de ilustración. La señora Peters tiene varias opciones. Ella podría hablar directamente con la madre y “educarla” acerca de la importancia de las habilidades de autoayuda que, a su parecer, son el camino para que el niño se convierta en un individuo independiente. Al fin y al cabo, hay estudios investigación que respaldan este punto de vista y especialistas cuyas opiniones son semejantes a las suyas. Sin embargo, pensándolo bien, la señora Peters trató de tomar la perspectiva de la familia y consideró la posibilidad

de que su manera no era la única forma de ver la situación ni necesariamente la “manera correcta”.

Como resultado, ella echó a un lado los prejuicios y simplemente observó a la madre con su hijo de dos años, fijándose en lo que ella estaba haciendo. La señora Peters fijó como meta simplemente entender. Si ella adoptaba una postura de entender a la familia, ella podría ver las cualidades de la perspectiva de la madre. La señora Peters pensó que ella posiblemente no reconocía dichas cualidades si se dejaba guiar únicamente por sus propias creencias. Ella podría pedir las perspectivas de otras personas respecto a las habilidades de autoayuda, personas de culturas diversas. Con el tiempo, ella podría preguntar gentilmente a la madre, de manera que no causara que la madre se sintiera criticada y se pusiera defensiva, por qué ella seguía alimentando a su bebé mayorcito con la cuchara. La señora Peters podría obtener una serie de respuestas, tales como: “Es más limpio. Sé cuánto está comiendo y no está desperdiciando la comida. Él es solo un bebé, no hay necesidad de apresurarlo”. Ella incluso podría oír a la madre decir: “Alimentar es amor”. Ella podría aprender que tuvo dificultades anteriormente para alimentar a este niño. La madre probablemente nunca diría: “Vengo de una cultura que valora la interdependencia más que la independencia”. Ella probablemente tampoco diría: “Yo creo que ayudar a los demás es más importante que ayudarse a sí mismo y estoy ejemplificando esa conducta para mi hijo”.

Pero la maestra podría llegar a aprender que eso es exactamente lo que la madre está haciendo. La maestra también podría darse cuenta de que, sin importar cuánto tiempo la familia alimente con cuchara a su hijo, no hay ninguna cultura en el mundo en donde los adultos no sean capaces de alimentarse a sí mismos de la manera en que lo hacen otros adultos en su cultura.

Escuchar a las familias con una mente abierta, fijándose en sus cualidades y entendiendo sus perspectivas, ofrece un rumbo más seguro hacia la colaboración y la conciencia cultural que si las interacciones son dominadas por los maestros o se desechan los puntos de vista de los padres como si no estuvieran informados. Los miembros del personal podrían descubrir que es difícil adoptar una postura de aceptación al toparse con las perspectivas de los padres, como expresó la señora Elliot en la siguiente viñeta.

VIÑETA: Para entender la perspectiva de la familia

La señora Elliot deja a su hija Sandra, de dos años, en el centro de cuidado infantil antes de irse a trabajar. Ella le dice al personal que Sandra se está volviendo cada vez más obstinada y rebelde. Sandra se demora y juega con su comida en lugar de comer con rapidez para que puedan salir de la casa a tiempo. Sandra hace un berrinche cuando su madre no le deja traer su osito al centro de cuidado infantil porque se le ensucia. La señora Elliot describe a Sandra como grosera y rencorosa cuando no hacen lo que ella quiere. La manera de la madre de abordar el problema es no ceder y (a su parecer) no reforzar la obstinación de Sandra. Ella aconseja al personal que no consientan a Sandra porque ella no quiere que se eche a perder.

Las situaciones como estas requieren un diálogo abierto y continuo a lo largo del tiempo. Una sola conversación y reacción no será buena para nadie. Más bien, se requiere una serie de conversaciones en las cuales los miembros del personal escuchen con paciencia los puntos de vista de la madre y sus inquietudes, mientras que a la vez se expresen las observaciones acerca de Sandra y se ofrezcan interpretaciones de la conducta que ellos ven, la cual puede ser algo distinta cuando Sandra se encuentra bajo su cuidado. Ellos podrían tratar de darle contexto a la conducta de Sandra con base en lo que sus experiencias señalan como normales para los niños de la misma edad. Al intercambiar perspectivas y experiencias, los miembros del personal del programa también pueden llegar a un acuerdo acerca de la eficacia de sus estrategias para alcanzar metas comunes para el desarrollo de Sandra.

Es más probable que se obtenga este resultado cuando los maestros escuchan más de lo que hablan. Como se dice con frecuencia: “Tenemos dos oídos y una boca para que escuchemos el doble de lo que hablamos”. Es fácil caer en el patrón de un maestro que habla y una familia que escucha. Para algunas familias, escuchar en lugar de hablar es señal de respeto hacia los maestros. Esta tendencia a no hablar no debe ser interpretada por los



maestros como no tener una opinión que expresar, ni falta del dominio del inglés, ni una característica de personalidad tímida. Hay muchas razones, una de las cuales es el deseo de la familia de comportarse de manera respetuosa, tal y como se espera en su grupo cultural. *Cuando los miembros del personal dedican tiempo a escuchar, ellos tienden a aprender mucho más acerca de lo que las familias pueden decir.* Ellos también pueden practicar preguntas abiertas que proporcionan una oportunidad para que las familias divulguen información en lugar de decir lo que ellas parecen querer. Por ejemplo, en lugar de plantear una pregunta directa a la familia (“¿Lo sigue alimentando usted?”), una mejor estrategia sería decir: “¿Puede platicarme acerca de la hora de la comida en casa?”

Sin escuchar, los miembros del personal de un programa de infancia temprana no cuentan con una herramienta importante para adquirir la comprensión cultural y alcanzar la meta de preparar a los niños para la escuela. Por medio de esta comprensión, los maestros y los miembros del personal del programa son más capaces de adaptar estrategias y enfoques que sean congruentes con la vida y la cultura de la familia, aumentando de esta manera la probabilidad de convivir con las familias como colaboradores en la educación de los niños. Demostrar una curiosidad respetuosa e indagar acerca del mundo del niño es un punto de partida. La interacción con las familias puede aumentar y se puede convertir en esfuerzos concretos para aprender acerca del historial familiar, sus idiomas y rituales, cómo pasa el niño su tiempo en casa, a qué recursos tienen acceso los niños y a qué símbolos y artefactos están expuestos los niños, como se indica arriba.

¿Qué aspectos de la cultura es importante que conozcan los miembros del personal?
¿Cómo deben los miembros del personal abordar la tarea de aprender acerca de la cultura de los niños en el programa? A continuación, se presentan sugerencias para responder estas preguntas.

La exploración de las dimensiones de la cultura

Esta sección proporciona preguntas que deben hacerse para facilitar el aprendizaje acerca de la cultura. Debido a la diversidad y el **dinamismo** de las culturas que están representadas en los programas de infancia temprana de California, los intentos de crear un perfil de los grupos culturales pueden estar anticuados. Las preguntas pueden guiar la recopilación de información útil acerca de un grupo cultural. El recuadro uno identifica las dimensiones de la cultura de la familia que pueden servir como base para reflexionar acerca del bagaje cultural y la identidad de uno mismo, así como para evaluar la comprensión que uno tiene acerca de las culturas de los niños del programa de infancia temprana. Para ayudar al lector a entender estas dimensiones, se proporcionan explicaciones y detalles adicionales para cada una de las dimensiones en el recuadro uno.

Recuadro uno: Dimensiones de las familias y la cultura

-  **La estructura familiar.** Las personas a quienes se define como miembros de la familia, sus deberes, roles y autoridad, cómo se organizan y qué procesos usan para desempeñar sus funciones.
-  **Definiciones de la infancia.** Las creencias y definiciones acerca de lo que es un niño y qué significa ser un niño.
-  **Metas de socialización.** La conducta, las habilidades, las creencias, los valores y las actitudes que los adultos desean que los niños adquieran y exhiban para cuando se vuelvan adultos.
-  **Prácticas de crianza.** Las actitudes que rigen el cuidado infantil y las estrategias que se utilizan para socializar a los niños.
-  **Los papeles de género.** Los deberes, las responsabilidades y las conductas que se atribuyen a los individuos principalmente con base en si son de sexo masculino o femenino.
-  **Identidad.** El concepto de sí mismo, la identidad de género, la importancia del color de la piel, las creencias, las actitudes acerca de uno mismo, los grupos de los que los individuos se consideran que son parte y con quienes se afilian y hacia quienes sienten lealtad. Esto puede incluir el historial familiar y el origen nacional que afecta la identidad.
-  **Individualismo.** Una dimensión que abarca desde la orientación individualista a la colectivista. Se define en la medida en que uno se enfoca en sí mismo aparte del grupo, actuando y pensando por su cuenta sin remitirse al grupo. Se valora el derecho de ser diferente o ser uno mismo en vez de considerar las expectativas sociales del grupo y obtener apoyo que provenga de una sensación de pertenencia al grupo. En el extremo colectivista se encuentra la interdependencia, mediante la cual los miembros de la familia se apoyan unos a otros automáticamente y se brindan ayuda sin cuestionarlo.
-  **Espiritualidad.** La creencia en la existencia de un mundo no material en relación con el niño, la familia y la cultura. Una postura hacia la vida que da credibilidad y asigna importancia al mundo no material; la creencia en un poderoso espíritu superior que tiene una influencia positiva sobre lo que sucede en el mundo.

Recuadro uno. Las dimensiones de las familias y la cultura (continuada)

- ❑ **La expresión emocional.** Esto se refiere a la gama de sentimientos que se le permite expresar a los miembros en el contexto familiar.
- ❑ **La clase social.** Las sociedades y los grupos culturales con frecuencia organizan a sus miembros en algún orden, de mucho a poco poder y prestigio con base en ciertos factores que pueden diferir de una cultura a otra. Estos factores con frecuencia incluyen la riqueza, la educación, la ascendencia, la ocupación, el papel que cumplen y la edad.
- ❑ **Los festejos.** Marcar o festejar acontecimientos de importancia espiritual, social, política o económica. Con frecuencia se asocian alimentos, expresiones artísticas, música y rituales especiales con los festejos.
- ❑ **Círculos de amistad.** La participación en una red de amistades o conocidos cercanos.
- ❑ **Participación cívica.** La vida en comunidad, la participación en la toma de decisiones políticas, sociales o comunitarias, dedicarse a actividades que mejoren las vidas de los demás o mejoren el bienestar de la comunidad.

La estructura familiar se refiere a la composición, la membresía, los papeles y la organización de la vida en familia. Esta dimensión se refiere a quién pertenece a la familia y cómo se organiza y es definida por la familia. Algunas familias se organizan con uno o dos adultos que asumen el liderazgo. En otras, un hermano mayor puede asumir la función de liderazgo junto con los padres. Hay estructuras extendidas y múltiples de adultos en las cuales los padres naturales están subordinados a los adultos mayores o abuelos, quienes toman las decisiones importantes. Las familias operan dentro de estas estructuras diversas para desempeñar las funciones vitales de las familias de procurar las necesidades básicas a sus miembros de alimentación, vivienda, seguridad, atención médica, cariño y afiliación. Tener y criar niños hasta la madurez es una función importante de muchas familias.



Las familias tienen diferentes definiciones acerca de la infancia, las creencias y las actitudes acerca de los niños y cómo se les debe tratar. Las culturas varían en cuanto al grado en que se perciben a los niños como completamente formados, con pensamientos y capacidades independientes y en la medida en la cual los niños deben ser dependientes de los adultos. También difiere según la cultura el grado en el cual se ve a los niños como vulnerables y que necesitan que se les proteja con atención.

Las metas de la socialización se refieren a los objetivos que tienen los padres al criar a sus hijos, incluyendo qué piensan que deben saber los niños y qué habilidades deben poseer los niños para tener éxito como adultos. Las habilidades que se les deben enseñar y la manera en que se les enseñan son un aspecto central de las metas de la socialización. Los maestros necesitan conocer las metas y las esperanzas o aspiraciones que tienen las familias para sus hijos.

Las prácticas de crianza infantil son las estrategias que utilizan las familias, las maneras en que cuidan y se relacionan con los niños y las cosas que hacen con los niños para alcanzar las metas de socialización. Esto puede incluir estándares de cuidado, reglas, disciplina, el uso de castigos y recompensas y los métodos directos e indirectos de orientación y enseñanza. Las prácticas de crianza infantil pueden incluir prácticas como los elogios, el castigo, ofrecer opciones, limitar la autonomía infantil, el apoyo, el control, la corrección y la orientación.

Los roles de género implican las definiciones que tiene una cultura acerca de lo que significa ser hombre o mujer. Esto incluye las actividades, las responsabilidades, el trabajo, los códigos de vestir, las protecciones que se ofrecen y el poder que se atribuye a cada género. Estos papeles pueden ser altamente regulados y distintos o ser flexibles y superponerse.

La identidad se refiere a un conjunto de términos que utilizan las personas para describirse y definirse a sí mismas. Se refiere a las actitudes y creencias de la familia y cómo se ve a sí misma. Las características pueden ser aquellas que valoran el grupo o las que los distinguen de otros como individuos o como grupo cultural. Eso también se puede referir a un grupo étnico, racial o religioso en el cual la persona afirma su membresía o a el cual la persona siente lealtad y tiene creencias acerca de compartir un pasado y un futuro común.

El individualismo se refiere al grado en el que hay un énfasis en una sociedad o grupo cultural en las libertades personales y la autonomía en comparación con la

consideración de las necesidades del grupo. Tiene que ver con el derecho relativo a ser quien uno es y a ser diferente más que la necesidad de ajustarse a las expectativas sociales o responder a la necesidad de unidad y adquirir las ventajas de la pertenencia al grupo. Es poco probable que se pueda describir a una cultura como completamente individualista o completamente colectivista. Todas las culturas varían en cuanto al grado al que se hace énfasis en el individualismo en comparación con el colectivismo.

La espiritualidad se refiere no tanto a la afiliación a una comunidad religiosa, sino a un conjunto de creencias acerca de la existencia de un mundo no material y la relación de la familia con este. La espiritualidad puede o no incluir comunidades o grupos religiosos.

La expresión emocional se refiere al grado en el que se suprimen las emociones o se les permite ser expresadas. El tono de sentimientos de algunas familias puede distinguirse por una emocionalidad frecuentemente negativa, en tanto que para otros pueden dominar los sentimientos positivos, mientras que en otros se podría limitar la expresión emocional.

La clase social se refiere a las diferentes maneras en que los grupos culturales estratifican a los miembros individuales e indican su condición respecto a los demás. En la cultura estadounidense, con frecuencia es una combinación de riqueza, educación, prestigio ocupacional y ubicación dentro de la jerarquía social en la comunidad. La clase social también puede incluir términos como *condición socioeconómica baja, clase media o pobres que trabajan*.

Los festejos representan la manera en que una familia señala sucesos importantes. Estos sucesos pueden ser individuales (cumpleaños, santos, hitos), o grupales (cena del Sabbat, Día de Acción de Gracias). Los festejos pueden tener conexiones culturales o ser particulares de la familia.

Los círculos de amistad y la participación cívica se refieren a las relaciones sociales y los compromisos que las familias tienen con el mundo fuera de la familia. Esta dimensión se refiere a las creencias de la familia acerca de cuánta participación debe tener en la escuela, el vecindario o los asuntos de la comunidad, en asuntos políticos a nivel local, regional o nacional o en apoyar instituciones que benefician a la comunidad.

Estas áreas representan dimensiones importantes del funcionamiento y las creencias familiares. Entender cómo se manifiestan estas dimensiones en una familia ofrece una

perspectiva general de cómo funciona la familia y revela pistas importantes acerca de lo que cada niño trae al centro de cuidado infantil. Esto puede ser útil para crear un vínculo entre el mundo del niño en casa y las experiencias del niño en el programa de infancia temprana. Reflexionar acerca de estos aspectos de la vida en familia y aprender de las respuestas a las preguntas acerca de ellas puede aumentar nuestra comprensión acerca de la familia y los valores, las creencias, las perspectivas y las prácticas de los grupos culturales que son determinantes para el niño.

El recuadro dos en la página siguiente enumera las preguntas que se pueden plantear para obtener información acerca de cada dimensión. Estas preguntas se pueden utilizar para formular ideas acerca de la cultura propia y las culturas de los niños y para entender su vida en familia. Estas preguntas proporcionan una oportunidad para reflexionar acerca de las creencias culturales propias y el impacto que las perspectivas culturales y las experiencias de uno tienen en los juicios acerca de las creencias y prácticas culturales de los demás. Las preguntas se enfocan en aspectos de la vida, las creencias y las prácticas de la familia relacionadas con estas dimensiones. El apéndice contiene indagaciones que se pueden utilizar en varias situaciones con familias: visitas a domicilio, reuniones con padres, talleres, orientaciones para padres o la inscripción.

Recuadro dos: Temas a considerar para aprender acerca de las familias y las culturas

A continuación, se presentan temas a considerar acerca de la familia y la cultura propias y las familias y las culturas de los niños en el programa. Las preguntas se formularon de manera que NO son adecuadas para entrevistar a las familias. Algunas preguntas no se pueden responder porque operan a un nivel inconsciente. La intención no es hacerlas directamente si no que se presentan para la reflexión, para ayudar a evaluar la comprensión que tiene uno acerca de los aspectos importantes de su propia familia y de las vidas de las familias en el programa. La información y los conocimientos pertinentes a estas dimensiones pueden provenir de muchas fuentes: las interacciones con las familias, la lectura, las conversaciones y las observaciones de las familias en acción.

La estructura familiar

-  ¿A quiénes se consideran miembros de la unidad familiar?
-  ¿Cómo de rígidos o flexibles son los límites que definen la membresía a la familia?
-  ¿Cómo se distribuyen la responsabilidades, los privilegios, la autoridad para tomar decisiones y el poder entre los miembros de la familia?
-  ¿Quiénes son los cuidadores principales?
-  ¿Cómo se desempeñan y quién desempeña las funciones importantes de la familia (por ejemplo, satisfacer las necesidades básicas de alimentos, vivienda, seguridad y apoyo; la socialización y el cuidado de los niños dependientes)?
-  ¿Hasta qué punto se fomentan la cercanía emocional y la comunicación y con quién?

Las definiciones de la infancia

-  ¿Cuál es el punto de vista o concepción que tiene la familia acerca de los niños? ¿Quién y qué es un niño? Por ejemplo, ¿se percibe a los niños de 3 a 4 años como inocentes, vulnerables e incapaces de tomar decisiones o como individuos sólidos e independientes?
-  ¿Poseen los niños de cuatro años intenciones, motivos y personalidades a esta edad?

Recuadro dos: Temas a considerar para aprender acerca de las familias y las culturas (continuada)

- 📖 ¿Qué capacidades se consideran como normales y esperadas para la edad de tres o cuatro años?
- 📖 ¿Cuánta independencia se tolera y fomenta?
- 📖 ¿Qué responsabilidades tienen los niños pequeños para con la familia?
- 📖 ¿Cuándo se considera que alguien ya no es un niño?

Las metas de socialización

- 📖 ¿Qué competencias y conocimientos se cultivan?
- 📖 ¿Qué características se consideran morales y virtuosas?
- 📖 ¿Qué importancia tiene desarrollar conocimientos acerca del idioma y las prácticas culturales de la familia?
- 📖 ¿Qué virtudes morales se fomentan en sus historias?
- 📖 ¿Cómo se tratan en la vida diaria la cooperación, la empatía, la equidad, el trato justo y la justicia?
- 📖 ¿Qué valor se le atribuye a la educación formal?
- 📖 ¿Cómo perciben los miembros de la familia su papel en la educación de sus hijos?
- 📖 ¿Cómo se percibe el papel del maestro?
- 📖 ¿Cómo conciben los padres de familia el estatus de los maestros?
- 📖 ¿Qué relación tienen las familias con el personal del programa?

Prácticas de crianza infantil

- 📖 ¿Cuáles son los mejores métodos y los más adecuados para criar a un niño?
- 📖 ¿Cree la familia en las nociones de “un niño malo” o “echar a perder” a un niño?
- 📖 ¿Cuál es el contenido de estas creencias?
- 📖 ¿Qué métodos se consideran adecuados para reforzar la conducta deseada y para desaprobar la conducta no deseada?

Recuadro dos: Temas a considerar para aprender acerca de las familias y las culturas (continuada)

- ❑ ¿Hasta qué punto se aceptan y utilizan prácticas como el castigo físico o los tiempos de aislamiento (*time-outs*)?
- ❑ ¿Cuáles son las prácticas de la familia respecto al cuidado del niño, como la alimentación, la limpieza, las siestas y el tratamiento de las enfermedades?
- ❑ ¿Qué lugar ocupa el apoyo, el afecto o la respuesta sensible de los padres a las necesidades y deseos que expresa el niño?
- ❑ ¿Hasta qué punto es aceptable el uso del castigo físico o la presión psicológica y bajo qué circunstancias y con qué limitaciones?
- ❑ ¿Tiene límites la autoridad del adulto sobre los niños?
- ❑ ¿Cuáles son las prácticas, rutinas y normas de la familia con respecto a la alimentación y las siestas del niño?

Los roles de género

- ❑ ¿Se percibe y trata mejor a los varones que a las mujeres?
- ❑ ¿Hay habilidades, atributos, perspectivas y expectativas específicas para cada género?
- ❑ ¿Hay recursos, oportunidades y responsabilidades que se distribuyan de manera diferente según el género?
- ❑ ¿Hay inquietudes acerca de la identidad de género o la orientación sexual?

La identidad

- ❑ ¿Cuál es el contenido y cuáles son los marcadores de la identidad del grupo cultural?
- ❑ ¿Qué actividades, características y creencias definen quién pertenece y quién no pertenece al grupo cultural?
- ❑ ¿Qué temas surgen en la narrativa o en la historia del grupo cultural de la familia?
- ❑ ¿Hay temas de persecución, **excepcionalismo**, prosperidad, privación, gloria y posición social, superioridad respecto a otros grupos, **comunalismo**, respeto por el ambiente, espiritualidad?

Recuadro dos: Temas a considerar para aprender acerca de las familias y las culturas (continuada)

- ❑ ¿Quiénes son los héroes?
- ❑ ¿Son importantes para el concepto de uno mismo la música y las artes creativas?
- ❑ ¿Qué lugar ocupan la vida laboral y la formación profesional en el desarrollo de la identidad personal?

El individualismo

- ❑ ¿Se valora la autonomía individual dentro del grupo cultural?
- ❑ ¿Se permite que los derechos y preferencias del individuo se sobrepongan a las necesidades y preferencias del grupo?
- ❑ ¿Se reconocen y respetan las libertades individuales?
- ❑ ¿Pueden los individuos elegir su propio camino y seguir su propia trayectoria o deben remitirse a los deseos del grupo?
- ❑ ¿Se tolera o se castiga severamente el incumplimiento de las normas del grupo por parte de los individuos?
- ❑ ¿Se piensa que las conductas individuales reflejan negativamente o tienen consecuencias para la familia entera?
- ❑ ¿Cómo se equilibran los derechos individuales con las responsabilidades hacia el colectivo?
- ❑ ¿Hasta qué punto se perciben los deseos y necesidades individuales a través de la óptica del bienestar de la familia?

La espiritualidad

- ❑ ¿Expresa la familia un conjunto de creencias acerca de los aspectos no materiales de la existencia?
- ❑ ¿Cuál es el carácter de la espiritualidad de la familia? ¿Qué **metáforas** se utilizan para entender, señalar y festejar las transiciones de la vida?
- ❑ ¿Hay una noción del bien y del mal?
- ❑ ¿Qué relación tienen los humanos con la naturaleza y qué nivel de respeto debe asignarse al mundo natural y todas las formas de vida?

Recuadro dos: Temas a considerar para aprender acerca de las familias y las culturas (continuada)

La expresión de las emociones

- ❑ ¿Se toleran, aceptan o alientan las emociones y la expresión de las mismas?
- ❑ ¿Se permite a los niños expresar sus sentimientos abiertamente? Si es así, ¿bajo qué circunstancias se permite o desanima que expresen sus sentimientos?

Las clases sociales

- ❑ ¿Hace distinciones la familia entre las clases sociales?
- ❑ ¿Con base en qué criterios categoriza la familia a los demás como miembros de una clase particular?
- ❑ ¿Con qué clase social se identifica la familia?
- ❑ ¿Cruza la familia las fronteras de las clases sociales en sus afiliaciones sociales?
- ❑ ¿Cómo de rígidas son las distinciones de clase social?
- ❑ ¿Cuáles son las actitudes de la familia acerca de los miembros de otras clases sociales?

El papel del trabajo y las carreras profesionales

- ❑ ¿Cuál es el papel del trabajo y las carreras profesionales en la vida de la familia?
- ❑ ¿Cómo de importantes son el trabajo y las carreras profesionales?
- ❑ ¿Se antepone la vida en familia a los avances en la carrera profesional?

Los festejos

- ❑ ¿Festeja la familia el aniversario de algún suceso o marca algún día del año de manera especial?
- ❑ ¿De qué manera se festejan o marcan estas ocasiones?
- ❑ ¿Festeja la familia estas ocasiones con otros que no son parte del grupo?
- ❑ ¿Prohíbe la familia el festejo de eventos, como los cumpleaños, que reconocen otras culturas?

Recuadro dos: Temas a considerar para aprender acerca de las familias y las culturas (continuada)

Los círculos de amistad

- 📖 ¿Qué relaciones existen con personas fuera de la familia?
- 📖 ¿A quiénes consideran amigos?
- 📖 ¿Qué tan amplio es el círculo de amistades de la familia y quién forma parte de ese círculo?
- 📖 ¿Qué funciones cumplen para las familias las redes de amistad?

La participación cívica

- 📖 ¿Qué importancia se le asigna a la participación en la vida cívica, por ejemplo, la participación en grupos para el mejoramiento de la comunidad, el hacer valer el derecho a votar y solicitar al gobierno remedios a las quejas, donar bienes o dinero o hacer trabajo voluntario para responder a las necesidades de otras personas en la comunidad?
- 📖 ¿Qué nivel de participación en la vida cívica quieren ver o desean para sus hijos?

Las culturas colectivistas en comparación con las culturas individualistas

Una característica que con frecuencia se utiliza para distinguir a las sociedades y grupos culturales es en qué punto se ubican con respecto a las orientaciones individualistas o colectivistas. Esto se refiere a la tendencia en algunos grupos culturales a considerar a la familia, el grupo o el clan como la unidad básica, en lugar de la persona individual. En sociedades que se encuentran en el extremo individualista del continuo, el enfoque es más en el individuo que en el grupo. En la toma de decisiones, se da prioridad a las necesidades, los deseos y las aspiraciones de la persona individual. Se valoran la autonomía y la libertad personal. Los individuos dan por supuesto el derecho a decidir lo que es bueno para esa persona sin influencias externas no deseadas.

En las sociedades colectivistas, se define al ser principalmente en términos de su identidad dentro del grupo (Roland 1988). Cuando lo que es bueno para todos compite con lo que podría ser bueno para el individuo, se da prioridad a lo que es bueno para todos.

En sociedades que se encuentran en el extremo colectivista del continuo, a los niños se les inculca el sentido de que su conducta se reflejará de manera positiva o negativa en el resto del grupo. A ellos se les puede inculcar una sensación de vergüenza si se comportan de una manera que se refleje negativamente en el grupo. En una familia con una **orientación cultural individualista**, cada niño tiene sus propias posesiones.



En algunas familias con una perspectiva más colectivista, la propiedad privada tiene menor importancia y todo se comparte. Cuando la familia tiene una perspectiva tal, se les puede exigir compartir desde la infancia temprana, en tanto que alguien con una formación en desarrollo infantil o una orientación más individualista podría tener la perspectiva de que el niño debe entender el concepto de propiedad antes de volverse una persona que realmente comparta y esa comprensión generalmente comienza durante el segundo año de vida. Se espera que se compartan los juguetes y materiales del programa, sin embargo, si el niño trae algo de su casa, se espera que sea posesivo y podría haber reglas diferentes acerca de eso en el programa.

Cuando la postura del grupo tiende hacia el extremo individualista del continuo, la conducta del niño se percibe principalmente como reflejo de su personalidad y sujeto a las consecuencias naturales de las que es objeto el niño. Si el niño se desempeña bien, esto se considera un logro para el niño y refleja la creciente competencia del niño. Si el niño en una sociedad individualista se desempeña insuficientemente, esto es señal de su incompetencia. Como ejemplo de las perspectivas sobre la crianza infantil en una sociedad individualista, a un niño que es demasiado activo y causa interrupciones en un programa de infancia temprana se le puede atribuir una dificultad neurológica del desarrollo, como trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Los miembros de la familia podrían sentirse mal, pero se puede considerar que el trastorno se encuentra dentro del niño. En una sociedad colectivista, la conducta hiperactiva puede verse como reflejo de la necesidad del niño y la falta de respeto hacia los maestros. Debido a que la conducta se percibe como manifestación de una actitud y que es algo que se encuentra dentro de un niño y bajo el control de la familia, los padres lo perciben como algo que se refleja negativamente en la familia.

Asimismo, los maestros y los padres pueden tener enfoques diferentes, objetivos diferentes respecto al desarrollo y diferentes expectativas acerca del futuro de los niños con discapacidades. En Estados Unidos, la cultura escolar generalmente tiene un carácter individualista. Se hace hincapié en las diferencias individuales, tal y como se refleja en las pruebas, castigos y recompensas. Los maestros podrían pensar que todos los niños aprenden de manera diferente y los niños con discapacidades necesitan aprender de maneras individualizadas. Los padres podrían pensar que estos niños deben dedicar más esfuerzo que los otros niños. Los maestros podrían considerar como una prioridad para los niños con discapacidades el desarrollo de habilidades independientes para el aprendizaje y la vida. Los padres podrían insistir en las mismas metas para los niños con discapacidades que para los niños con un desarrollo normal o podrían esperar que sus hijos dependan de ellos durante toda la vida (Hwa-Froelich y Westby 2003).

En la sociedades individualistas, el niño es el que padece las consecuencias de la conducta. Se puede considerar el impacto que tiene en la familia, pero esa no es la preocupación principal. En una **cultura colectivista**, las implicaciones de la conducta del niño se aplican a todo el grupo familiar. En los grupos culturales colectivistas, la noción de *persona o individuo* es algo extraño. Las personas piensan en términos del grupo. Los actos, las elecciones y las decisiones son impulsadas y motivadas por el impacto en el grupo. Lo principal es conformarse con las normas del grupo y prestar atención a las necesidades, deseos y aspiraciones del grupo. Normalmente son los adultos, especialmente los adultos mayores, quienes expresan e interpretan las aspiraciones y necesidades del grupo y fijan las consecuencias de no dar prioridad al grupo. Las perspectivas colectivistas tienen varias características asociadas, incluyendo la percepción del ser principalmente con base en la perspectiva del “ser familiar”, en el cual se percibe a los individuos no como entidades aisladas sino integradas a la familia y a los contextos comunitarios (Bhattacharya y Shibusawa 2009). Estas perspectivas y creencias con frecuencia se reflejan en el valor y la prioridad que se asigna a las relaciones familiares que se hacen explícitas en los arreglos de vivienda en los que la familia extensa



vive junta o tiene un contacto frecuente (Gurak y Kritz 2010). Estos vínculos son reforzados por la interdependencia financiera y psicológica entre los miembros de la familia y mediante el respeto y reverencia que se les demuestra a los adultos mayores (Nandan 2007; Yee et al. 2007).

La orientación individualista en comparación con la colectivista debe entenderse como una tendencia en la sociedad en lugar de una característica absoluta. Pocas personas afirmarían que existen formas puras de sociedades individualistas y colectivistas. Ambas orientaciones existen en la mayoría de los grupos culturales en diferentes grados. Esta tendencia es especialmente pertinente en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, en que los niños cuyas familias hacen hincapié en la orientación colectivista podrían estar más familiarizados con ambientes de aprendizaje que se enfocan más en las experiencias y el aprendizaje en grupo, en tanto que las orientaciones individualistas se enfocan en el trabajo y el aprendizaje individual, no en relación con el grupo. Las orientaciones individualistas y colectivistas coexisten dentro de la misma sociedad. Al final de cuentas, estos no representan estándares de medición que ofrezcan una medida precisa de una sociedad, sino más bien un conjunto de lentes que ayudan a entender algunos aspectos de un grupo cultural.

VIÑETA: Perspectiva colectivista de la conducta de un niño

La señora Lind inscribe a su hija Petula, de 18 meses, en el programa de infancia temprana Lasay Fair. Ella le dice a la señora García, la maestra principal, que a Petula le enseñaron a compartir desde que nació. En Lasay Fair, los miembros del personal no esperan que los niños de esa edad entiendan lo que es compartir. Ellos permiten que los niños resuelvan sus asuntos forcejeando por los juguetes, con una maestra cerca para asegurarse de que nadie se lastime.

Desde el primer día, Petula parecía haber olvidado las lecciones acerca de compartir que había dominado en la casa. Ella se adapta rápidamente a lo que parece ser un ambiente en que todo se permite. Petula quita los juguetes de las manos de otros niños. La señora García y Pepe, su asistente, responden simplemente diciendo: "A Paul no le gusta cuando le quitas el juguete". La señora Lind se horroriza cuando ve esto. En una reunión entre padres y maestros, la señora García y la señora Lind hablan acerca de sus conceptos diferentes acerca del compartir. La señora García reconoce

VIÑETA: Perspectiva colectivista de la conducta de un niño *(continuada)*

que hay un problema relacionado con las diferencias entre los enfoques de la escuela y la casa. Ella le pide a la señora Lind que explique sus inquietudes. La señora Lind explica que ella proviene de una familia grande y que la propiedad no era parte de su crianza. La propiedad personal se minimiza en casa y ella no quiere que Petula aprenda a ser egoísta ni posesiva. La señora García tranquiliza a la señora Lind diciendo que ella entiende y está de acuerdo con su inquietud de que Petula aprenda a compartir. Ella señala que los niños a la edad de tres años no entienden la idea de compartir al principio y que la experiencia del programa ha sido que los niños aprenden paulatinamente a compartir a partir de los intercambios que sostienen con sus compañeros. Ella le pide permiso a la señora Lind de tener un periodo de prueba durante algunos meses para ver si Petula responde al enfoque del programa, al igual que lo han hecho otros niños en el pasado. La señora García promete volver a plantear este tema en la siguiente reunión con los padres para hablar acerca de cómo va la cosa.

Los mitos acerca de las culturas

Las respuestas a las preguntas acerca de los grupos culturales deben evaluarse con cuidado para evitar trampas intelectuales comunes: esencialismo, sobregeneralización, suposición de estabilidad y uniformidad.

 **Primer mito: El esencialismo: Es posible aprender todo lo que hay que saber acerca de una cultura si se estudian sus tradiciones, creencias, prácticas y actitudes.**

El esencialismo es la creencia que las complejidades de la cultura se pueden captar adecuadamente en un conjunto definido de datos. La verdad es que es casi imposible reducir las características esenciales y sobresalientes de cualquier cultura o grupo cultural a declaraciones descriptivas o listas de características. Por ejemplo, el fomento de la autonomía de los niños en las culturas individualistas y la interrelación en las culturas colectivistas pueden ser una descripción sobresimplificada de las diferencias culturales.

Algunos padres en ambos tipos de culturas pueden favorecer tanto la autonomía como la interrelación.

Algunos pueden considerar la interrelación temprana entre los miembros de la familia como una trayectoria hacia una futura autonomía, o bien la autonomía temprana como una trayectoria hacia la meta de una futura interrelación (Tamis-LeMonda et al. 2008). Al aprender acerca de un grupo cultural, es fácil creer que lo que uno ha aprendido acerca de un grupo, como sus valores y prácticas, capta el carácter esencial de dicho grupo y que el grupo se distingue de todos los grupos debido a esa característica. A menos de que se tomen precauciones, las conversaciones acerca de las diferencias culturales pueden caer fácilmente en el reforzamiento de los estereotipos acerca de ese grupo. Por lo tanto, las descripciones que se proporcionen en respuesta a las indagaciones deben interpretarse con cautela, como una representación parcial y no como algo que capte la esencia o una característica sobresaliente del grupo. Cualquier rasgo o característica que se atribuya a un grupo se puede aplicar con frecuencia a otros grupos. El simple hecho que una característica se asigne un grupo no quiere decir que otros grupos no se puedan caracterizar de manera semejante. Las características o conductas que se atribuyen a un grupo se pueden encontrar en otros grupos, pero eso no necesariamente significa que sean la base para distinguir a un grupo de otros.



Segundo mito: La sobregeneralización: Las prácticas y creencias culturales se aplican de la misma manera a todos los miembros de un grupo cultural.

Las culturas son dinámicas y evolucionan constantemente en respuesta a factores como las condiciones ambientales, los nuevos desafíos, la tecnología y las presiones de aculturación que resultan de los encuentros cercanos con otros grupos culturales. Las culturas vecinas toman prestado y reciben influencias mutuamente. En términos históricos, los Estados Unidos siempre ha sido un centro de atracción para múltiples culturas. Por ejemplo, durante el periodo de la esclavitud, las culturas africanas influyeron notablemente en las culturas anglosajonas y europeas de los Estados Unidos. El periodo español y mexicano del sudoeste de los Estados Unidos y California transformaron y ayudaron a dar forma a la cultura estadounidense en cuanto a sus prácticas, alimentos y música provenientes de la cultura latina. Abundantes ejemplos destacan también las aportaciones culturales de muchos otros grupos de inmigrantes. Dentro de un grupo, pueden ocurrir cambios culturales cuando un grupo aumenta su condición económica y social para adoptar conductas y actitudes de la nueva clase social. Una vez que alguien ha hecho el intento de aprender

acerca de un grupo, resulta fácil creer que esto se aplicará a todos los miembros del grupo en todas las circunstancias y para siempre. Aunque es posible que se pueda aplicar correctamente una determinada característica a un grupo étnico, muchos miembros de un grupo podrían no presentar esa característica o podrían comportarse de otra manera. Esta es la trampa intelectual de la sobregeneralización. Al construir su comprensión acerca de las familias, uno debe *evitar basarse en los estereotipos*.

Las familias que pertenecen a un solo grupo cultural no necesariamente se comportan, piensan ni sienten de la misma forma. No importa cuánto se aprenda acerca de un grupo en particular, es esencial estar abierto a la posibilidad de que las cosas sean diferentes para algunas familias. Algunas creencias o suposiciones culturales podrían no aplicarse en general a todas las familias que pertenezcan a cierto grupo.

Un acervo de conocimientos acerca de un grupo es apenas un punto de partida. Un conjunto de suposiciones puede ponerse a prueba, aclararse y modificarse conforme uno aprende más acerca de una familia individual. Por ejemplo, respecto a la cuestión de los roles de género, uno puede comenzar con la suposición de que un miembro de un grupo particular tiene creencias tradicionales acerca de los roles de género o acerca de la educación debido a las experiencias que uno ha tenido con ese grupo. Esta suposición podría no ser correcta. Una familia que pertenece a este grupo podría animar a las mujeres de la familia a superar las expectativas y limitaciones que se imponen a las niñas. Lo que es necesario recalcar aquí es que hay diferencias dentro de los grupos culturales o étnicos. Por ejemplo, el solo hecho de que algunas familias se identifiquen como chinas no significa que tengan el mismo origen étnico. Además de la población Han mayoritaria, China reconoce oficialmente 55 grupos étnicos con identidades culturales distintas. Incluso dentro de los mismos grupos étnicos, es posible que las familias no tengan las mismas prácticas ni se sujeten a los mismos valores.

En la mayoría de grupos culturales hay distinciones importantes de clase social que producen diferencias profundas en cuanto a las prácticas y los valores. Las costumbres, el idioma, las creencias y los valores asociados con la clase social no son iguales a los atributos adscritos a los grupos culturales de todas las clases sociales. A veces es difícil discernir la diferencia entre los factores que se atribuyen a las diferencias culturales y aquellos que más correctamente se

atribuyen a las diferencias entre clases sociales que podrían aplicarse a diferentes grupos culturales.

Es posible que no se pueda distinguir claramente entre los dos. Sin embargo, es posible disminuir la confusión si se comprende que tanto la cultura como las clases sociales contribuyen a las creencias, actitudes y modo de vida de las familias. La cultura puede confundirse con la clase social, especialmente entre inmigrantes, debido a que los pobres tienen más motivación para desplazarse por la promesa de una mejor calidad de vida. ¿Qué actos se pueden atribuir a la pobreza y cuáles se atribuyen correctamente a las dife-

rencias culturales? Los efectos de la pobreza no son los mismos que los efectos del origen étnico.

Los padres de la misma cultura varían de muchas formas, como en su nivel educativo y los ingresos familiares, así como en sus experiencias y conocimientos de otras culturas. Por consiguiente, no todos los padres se comportan de la misma manera. Por ejemplo, se ha descubierto que algunos grupos de padres (por ejemplo, aquellos de origen chino) adoptan un estilo más autoritario de crianza que otros grupos de padres (por ejemplo, los estadounidenses). Sin embargo, los estudios de investigación han demostrado que muchas madres chinas de niños de dos años tenían un estilo autoritario que se manifestaba en el uso de estrategias de crianza de baja intensidad, como los intercambios de información, las sugerencias y las explicaciones, en tanto que otras madres demostraban conductas de crianza de alta intensidad, como el cumplimiento estricto de las reglas y las estrategias de prohibición. Los padres con mayor educación tendían a adoptar estrategias de menor intensidad. Estos padres tendían a tener niños que participaban más en las comunicaciones entre las madres y los niños y eran menos resistentes y rebeldes. Cuando llegaron a la edad escolar se descubrió que estos niños eran menos agresivos en situaciones sociales (Chen et al. 2000, 2001). Quizás la mejor protección contra la ten-



dencia a sobregeneralizar a partir de la información que se tiene de un grupo cultural es concentrarse en establecer una relación con la familia, enfocándose en lo que es interesante y singular acerca de ellos.

 **Tercer mito: La suposición de la estabilidad: Las culturas son estáticas, constantes y estables.**

El sistema compartido de creencias, moralidad, valores, actitudes, prácticas, roles, artefactos, símbolos e idioma que dan forma a una cultura es adaptativo, dinámico y en flujo constante en respuesta a los cambios en el contexto social. Las costumbres, creencias y prácticas se desarrollan en un contexto específico de desafíos y problemas en la vida que deben resolverse. Las viejas soluciones abren paso a nuevas soluciones frente a las experiencias nuevas, los conocimientos nuevos y el fracaso de los modos antiguos. Las viejas ideas deben actualizarse para acomodar las tendencias emergentes y los cambios en los entornos, las condiciones ambientales y a lo largo de las generaciones de las familias. Las culturas cambian en respuesta a las presiones, las oportunidades y los panoramas sociales alterados. Aprender y volver a aprender ocurre de manera continua. Al describir a las culturas, lo mejor a lo que se puede aspirar es captar momentos en el tiempo.

 **Cuarto mito: La suposición de una sola cultura: Dentro de un hogar y familia, predomina una sola cultura.**

Muchas personas suponen que las familias y todos sus miembros suscriben a una sola cultura y se identifican con un solo grupo étnico o cultural. Esto no siempre es cierto. Las barreras entre grupos culturales se están desbaratando y la cantidad de familias con más de una identidad cultural está aumentando. Factores como la migración, el contacto entre grupos, la aculturación y el matrimonio entre grupos culturales han contribuido a esta tendencia. El resultado ha sido la combinación de varias culturas e identidades étnicas distintas dentro de una sola familia. Esto significa que los individuos que viven en una sola familia podrían reflejar no solo una sino varias tradiciones culturales. En estas familias hay valores divergentes y una amalgama de prácticas y creencias de tradiciones culturales distintas. Esto engendra una mezcla compleja de perspectivas, principios, normas y enfoques a la resolución de los problemas de la vida diaria. Uno se puede imaginar las ventajas para los niños de estar expuestos a diversas perspectivas del mundo. Esta mezcla de perspectivas culturales es algo que los maestros

deben aprovechar, por supuesto, en el entorno o salón de clases de aprendizaje temprano.

Algunos niños tienen padres que provienen de dos o más culturas. Cada padre puede inconscientemente implementar prácticas que se derivan de su cultura pero que podrían contraponerse a las prácticas culturales y expectativas de su



pareja. Por ejemplo, un padre de familia podría sentir que es natural alimentar al niño hasta una edad más avanzada, en tanto que el otro padre prohíbe dicha conducta. Un padre de familia podría evitar totalmente el uso del castigo físico, en tanto que el otro padre de familia recurre con frecuencia al castigo físico. A veces los padres adoptan los mismos valores y las mismas prácticas culturales, pero las otras personas que normalmente cuidan a su hijo, como los abuelos u otros parientes, podrían adoptar un enfoque diferente. Dichas diferencias podrían surgir de los diferentes niveles de adaptación cultural que han ocurrido entre estos individuos. Dichas diferencias pueden crear tensiones entre los cuidadores si no se resuelven con cuidado.

Al trabajar con familias con estas experiencias, uno necesita ser consciente de las diversas fuerzas culturales que están presentes en la familia, aprender los diferentes roles que juega cada cuidador y facilitar la comunicación entre los miembros de la familia.

El apoyo al desarrollo del idioma de la familia

El idioma no es lo mismo que la cultura. Las personas que hablan un idioma común no necesariamente comparten la misma cultura. Por ejemplo, las personas que hablan español en Estados Unidos son culturalmente distintas. Ellos tienen historiales distintos, patrones de inmigración distintos y condiciones legales distintas. Además, hay incluso diferencias lingüísticas en cuanto a acentos, modismos, vocabulario y cadencia del habla. El español que se habla en los Estados Unidos varía entre generaciones y ha evolucionado como producto de la relación sociopolítica que se ha desarrollado

en sus comunidades (Nuevo México, Texas, California, Nueva York, Florida). Los dialectos del español y las diferencias nacionales y regionales reflejan naciones o regiones de origen (México, Guatemala, Panamá, Cuba, Chile, Perú, etc.). El chino que se habla en Estados Unidos varía de una generación a otra del chino que hablan las personas recién llegadas de China y el sudeste de Asia. Sin embargo, el idioma con frecuencia es un elemento central y una característica perdurable de la cultura. La dependencia en un idioma común es un medio principal a través del cual se transmite la cultura y se mantiene la identidad cultural (Barth 1969). El idioma, con su vocabulario y modismos, proporciona una manera común de pensar acerca de las experiencias compartidas y de representarlas. El idioma refleja cómo los grupos enmarcan las experiencias en común. El idioma es una representación simbólica profunda de una cultura.

El idioma es uno de los medios, aunque no el único, para establecer la identidad de grupo. En esta medida, el idioma es una característica de la cultura. Sin embargo, en el caso de un niño que aprende dos idiomas, el idioma representa algo más. Para los niños que crecen en hogares en los cuales el idioma que se habla no es el mismo idioma que se habla en el programa ni en la cultura dominante, el idioma es una fuente de misterio y ambivalencia. El idioma plasma la convergencia y el choque de dos culturas, lo cual es una ocasión para la ambivalencia y las lealtades divididas, así como el temor inconsciente del niño de que acogerse al idioma de la familia o de la escuela podría significar abandonar el otro.

Los miembros del personal del programa juegan un papel importante a la hora de ayudar a los niños y a las familias en esta situación a sortear los asuntos relacionados con el idioma y alcanzar las metas que tienen las familias para sus hijos con respecto a las competencias del lenguaje. Para muchas familias, el idioma no es un asunto fácil de resolver. En algunas familias, los niños crecen como hablantes monolingües de inglés, aunque el idioma de su familia no haya sido el inglés. Algunos padres de familia enfatizan el inglés porque les preocupa más la necesidad de los niños de dominar el inglés en lugar de mantener el idioma de la familia. Los miembros del personal pueden ayudar a los padres a tomar esta decisión señalando que es posible que los niños se conviertan en personas bilingües competentes, además de las ventajas de seguir desarrollando el idioma de la familia. Una ventaja podría ser que las interacciones entre los niños pequeños y los padres y otros miembros adultos de la familia tengan cualidades juguetonas que hagan que los niños se sientan conectados con los miembros de su familia. Si los adultos no dominan el inglés, es posible que las interacciones juguetonas se pierdan.

A continuación, se presenta una serie de conocimientos y prácticas que sugiere el Departamento de Educación de California en la obra *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning* (Los niños en edad escolar que aprenden inglés: principios y prácticas para fomentar el lenguaje, la lectoescritura y el aprendizaje) (CDE 2009b). Estas ideas y sugerencias no son específicas para el aprendizaje de un segundo idioma, pero ofrecen ideas acerca de cómo favorecer el desarrollo del lenguaje en general en los programas preescolares.

Los niños pequeños utilizan el lenguaje con fines sociales y cognitivos diferentes y aprenden no solo el lenguaje, sino también sus diferentes formas con determinadas personas o en situaciones específicas. Los niños podrían utilizar formas más formales al hablar con los adultos mayores, los maestros y los profesores de cuidado infantil y un lenguaje menos formal en otros entornos sociales, como el patio de juego, con sus hermanos y con otros niños en el centro de cuidado infantil.



Por ejemplo, un niño que anticipa la visita de sus abuelos al programa escolar del niño podría decir a los otros niños del patio de juego: "Mama y papa quieren venir a verme a la hora del snack. Ya quiero verlos". La misma idea se podría expresar de una manera ligeramente más formal a los maestros: "Mi abuelito y mi abuelita dijeron que venían esta mañana como a las 10. Me dará gusto verlos". El lenguaje académico (el lenguaje que se utiliza en la escuela y en los libros) es todavía más diferente en cuanto al vocabulario y la forma del lenguaje en comparación a lo que se habla en el patio de juego y en la casa. La versión académica de la misma idea podría expresarse de esta manera: "Mis abuelos planean llegar aproximadamente a las 10 de la mañana. Me siento muy emocionado y ansioso de verlos". Los programas pueden ayudar a los niños a aprender los usos diferentes. El conocer los diferentes usos del lenguaje puede ser muy útil para los niños y valioso para sus relaciones sociales (CDE 2009b, 17).

Debido a que no todos los niños tienen las mismas experiencias al aprender a hablar, es posible que tengan expectativas diferentes acerca de cómo deben interactuar con los adultos y otros niños. "Heath (1983) descubrió que los niños que estaban acostumbrados a que les hicieran preguntas con respuestas desconocidas en la casa no entendían

por qué los maestros usaban preguntas con respuesta conocida, si la respuesta generalmente era tan obvia. Por consiguiente, estos niños participaban menos en clase” (CDE 2009b, 27).

Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning (CDE 2009b) trata sobre estrategias que los maestros pueden utilizar para ofrecer a los niños una gama de experiencias al hablar con los adultos:

-  Estructure actividades de manera que los niños puedan participar contando cuentos o narrando sucesos, expresándose a sí mismos con medios diversos, como el habla, la pantomima, señalando y haciendo teatro (CDE 2009b, 28).
-  Recuerde que los niños se benefician de experimentar diferentes tipos de interacciones con los adultos y sus semejantes, incluyendo actividades cooperativas y orientadas a sus compañeros, así como actividades más independientes (CDE 2009b, 28).
-  Acepte el silencio o la observación tranquila como manera adecuada de participar de algunos niños, especialmente cuando recién se integran en su clase (CDE 2009b, 28).
-  Recuerde que las maneras de expresar los sentimientos, como el entusiasmo, el enojo, la felicidad, la frustración y la tristeza, difieren en culturas diversas. Por ejemplo, los niños pueden demostrar emoción gritando y saltando de alegría, sonriendo y dando una mirada tímida, o no dando ninguna indicación externa, aunque experimenten internamente la anticipación, o bien, diciéndole a una amistad o adulto de confianza que se sienten emocionados (CDE 2009b, 28).
-  Cabe señalar que los niños con raíces culturales diferentes podrían interpretar un acto sencillo del maestro como algo que tiene significados diversos. Por ejemplo, un maestro podría señalar para indicar dónde quiere que vayan los niños. Sin embargo, algunos niños podrían pensar que los está regañando, señalándolos por algún motivo o diciendo que quiere “uno” de algo (debido a que tiene el dedo levantado) (CDE 2009b, 28).
-  Debe variar los tiempos de espera, es decir, la cantidad de tiempo que concede a los niños para que respondan. Los niños de ciertos perfiles culturales encuentran el ritmo de las interacciones verbales en las escuelas de Estados Unidos muy diferente de lo que están acostumbrados (CDE 2009b, 28). Algunos niños necesitan tiempo para procesar la información.

- Asegúrese que el ambiente de su salón de clases refleje las culturas y los idiomas de los niños en cada centro de aprendizaje, en las paredes, ventanas y tableros informativos, así como en los materiales educativos y de juego (CDE 2009b, 28).
- Motive a los niños a participar en tantas conversaciones como sea posible, explorando el significado de sus ideas. Escuche con atención y aliente el habla de los niños sonriendo, asintiendo con la cabeza y diciendo: “Ah”, “¿De verdad?”, etc. Responda a lo que los niños han dicho demostrando que usted entiende y siga alentando el habla y la comunicación. Los padres y los maestros también ayudan al usar preguntas abiertas, repitiendo lo que los niños han dicho y expandiendo con descripciones adicionales y lenguaje más complejo, ejemplificando el lenguaje complejo.

Anime a los niños a actuar y participar en actividades de lenguaje prolongadas entre ellos. Deje que los niños hablen acerca de sus sentimientos. Ejemplifique esta práctica hablando acerca de sus propios sentimientos con ellos. Ejemplifique el lenguaje jugando juegos de imitación



en que el niño tenga que hacer o decir lo que diga el adulto o un títere. Es importante hablar con claridad y ejemplificar el lenguaje adecuado para los niños. Utilice títeres y tableros de franela para animar a los niños a participar verbalmente. Anime a los niños a traer objetos de su hogar que se puedan describir y sobre los cuales puedan hablar en la escuela. De esta manera, el vocabulario nuevo se puede vincular con las experiencias de los niños. Verbalice lo que está haciendo al realizar actividades. Si la actividad es repetitiva, repita su descripción verbal. Esta manera de hacerlo ayuda al niño a vincular el lenguaje con la actividad (CDE 2009b, 40).

- Permita la prueba y el error en el habla. Acepte los errores de pronunciación, vocabulario y gramática. Los niños deben experimentar con los sonidos del lenguaje, así como hacen con otros componentes. Actúe con el ejemplo del idioma inglés para todos los niños, especialmente aquellos que aprenden

inglés como segundo idioma. Amplíe las oraciones de los niños. Repita la gramática y el vocabulario correctamente sin corregir al niño. Anime a los niños y ejemplifique maneras de ampliar o hacer más complejas las oraciones de los niños en el idioma de la familia y en inglés. Estas ampliaciones pueden suceder durante las conversaciones sociales o instructivas, las actividades de lectura o el juego (CDE 2009b, 41).

-  Festeje los intentos del niño de utilizar expresiones o palabras nuevas. Aprender un idioma nuevo requiere el esfuerzo del niño. Los niños necesitan apoyo. Al igual que los adultos, a ellos no les gusta que se rían de ellos cuando cometen errores en el nuevo idioma. Señale objetos mientras los nombra y coordine actos con el lenguaje. Haga énfasis en las palabras clave de las oraciones. Repita palabras importantes en contexto (CDE 2009b, 41). Los maestros de programas preescolares que no hablen el idioma de un niño pueden hacer equipo con miembros de la familia y otros miembros del personal que hablen ese idioma para establecer maneras en que puedan continuar el desarrollo del idioma de la familia (CDE 2009b, 43).
-  Aprenda a decir “hola” en cada uno de los idiomas representados en su salón de clases. Integre este saludo multilingüe a la hora de las llegadas o la hora del círculo. Los maestros pueden utilizar la misma estrategia para cualquier vocabulario destacado, como la palabra de la semana o del mes. Por ejemplo: “¿Cómo se dice *auto* en el idioma de tu familia?” Comparta con los padres y miembros de la familia información acerca del desarrollo del idioma materno, el segundo idioma y el bilingüismo a lo largo del año, para asegurarse que sean conscientes de lo que pueden hacer para fomentar el idioma de la familia y (cuando sea adecuado) desarrollar el segundo idioma (CDE 290b, 43).
-  Divulgue información a las familias acerca de las técnicas de interacción que se utilizan en el programa preescolar, como escuchar, seguir el ritmo del niño, ampliar las oraciones del niño y mostrar interés y atención. Anime a los miembros de la familia a que lean obras de literatura que se valoren en su hogar, incluyendo cuentos de su cultura (por ejemplo, de padre a hijo, de hermano a otro hermano, de niño a padres, de abuelo al niño). Pida a los niños que aprenden inglés y a los niños que hablen inglés enseñarse entre sí algunas frases en el idioma de la familia (CDE 290b, 43). Si un niño utiliza el lenguaje de señas, eso también se puede enseñar a otros en el programa.

- Señale a los niños las muchas ventajas de poder hablar dos idiomas o comunicarse mediante más de un sistema, como el habla y el lenguaje de señas. Etiquete los objetos en el salón de clases en inglés y en los idiomas de la familia de los niños (CDE 290b, 43).



**Tercera
Parte**

Entender a las familias y las unidades familiares contemporáneas



De manera semejante a las culturas, el carácter y las formas de vida en familia son dinámicas y cambian con el tiempo. En Estados Unidos, muchas formas comunes de vida en familia y arreglos de la unidad familiar evolucionaron en respuesta a las condiciones sociales y económicas cambiantes. Cada una tiene ventajas y desventajas, pero es importante entenderlas todas en términos de sus contribuciones singulares como

ambientes en que se crían los niños. Cuando se perciben como sistemas integrados a las redes comunitarias, las familias generan experiencias de vida que varían considerablemente de maneras que pueden tener implicaciones importantes para la manera en que los niños se presentan, actúan y perciben el mundo cuando ingresan a los programas de infancia temprana (Barbarin 2004). ¿Cuáles son las cosas más importantes que debe saber el personal de la infancia temprana acerca de los factores que afectan las vidas y los resultados de los niños en las familias y unidades familiares en las que se crían?

Esta obra identifica tres dimensiones de la vida en familia que son críticas para el desarrollo de la infancia temprana: la composición familiar, las presiones sociales y los recursos (vea el recuadro tres en la página siguiente). La composición familiar se refiere a la forma en que se organizan las unidades familiares y se ordenan las relaciones familiares. Las cualidades de la familia basadas en la cultura se refieren a los recursos que ayudan a las familias a lidiar con el estrés y determinan su grado de prosperidad. Las presiones sociales son factores graves de estrés y de las dificultades diarias que enfrentan las familias y con las que deben lidiar. Los recursos se refieren a las virtudes culturales

que ayudan a las familias a lidiar con el estrés y determinan su grado de prosperidad . Cuando hay evidencias de dificultades aparentemente agobiantes y señales de dificultades en la familia, puede ser fácil que pasen desapercibidas las cualidades culturales y se subestime la importancia de colaborar con las familias. Cada una de las tres dimensiones se pueden utilizar para identificar características clave de las experiencias de los niños en el hogar que determinan su desarrollo (Barbarin et al. 2006). En conjunto, estas ofrecen una manera de organizar la información acerca del funcionamiento familiar y su impacto en el desarrollo infantil.

Recuadro tres: Las dimensiones de la vida familiar que son críticas para el desarrollo en la infancia temprana

La composición familiar

-  Unidad familiar con un solo adulto y las redes de apoyo
-  Unidad familiar con varios adultos
-  Unidad familiar multigeneracional
-  Unidades familiares multifamiliares complejas
-  Familia extensa; **parientes postizos** (por ejemplo, personas sin relación consanguínea a quienes se les percibe y trata como parientes consanguíneos)
-  Abuelos, tías, tíos y primos como cuidadores principales
-  Familias de acogida
-  Familias adoptivas o combinadas
-  Familias encabezadas por parejas gays o lesbianas
-  (In)visibilidad de los padres y varones
-  Papel de los hermanos en la unidad familiar y el cuidado de los niños
-  Estabilidad/inestabilidad de la composición familiar y la membresía en la unidad familiar

Cualidades de la familia basadas en la cultura

-  Seguridad de recibir apoyo de las redes familiares en momentos de necesidad
-  La identidad étnica o de grupo cultural, solidaridad

Recuadro tres: Dimensiones de la vida familiar que son críticas para el desarrollo en la infancia temprana (continuada)

- Bilingüismo/multilingüismo, multiculturalismo
- La creencia en el control personal sobre los resultados en la vida de uno y a la vez la conciencia del impacto de la discriminación
- Espiritualidad
- Tradiciones orales; historias
- Valores familiares transmitidos de una generación a otra
- Apoyo social, económico, espiritual, de salud y de emergencia que proporcionan las comunidades étnicas y lingüísticas
- Formación de enclaves comunitarios que constan de agrupamientos de familias que se reúnen para darse apoyo unos a otros

Las presiones que sufren las familias

- Dificultades económicas, desempleo, pobreza
- Vulnerabilidad ante los riesgos socioeconómicos relacionados con el estatus, como la mala salud, la victimización por la delincuencia y la falta de conocimientos acerca de cómo conseguir acceso a recursos
- Experiencia con el estigma, los prejuicios, la discriminación; el aislamiento lingüístico

Las presiones que sufren las familias

- Exposición a la violencia; el trauma
- La condición como inmigrantes: documentados en comparación con indocumentados; sentimiento antiinmigrante
- Aculturación, asimilación
- Inestabilidad residencial, no tener hogar
- Discapacidad, problemas de salud crónicos, enfermedad mental
- Destacamento militar
- Encarcelación de un miembro de la familia
- Muerte de miembros importantes de la familia
- Nivel educativo en la familia; alfabetismo limitado

La composición familiar

¿Quién es la familia? Hay una diversidad cada vez mayor en cuanto a las maneras en que las familias y las unidades familiares se estructuran y en los criterios que se utilizan para determinar la membresía en la familia. En un análisis de la composición de las unidades familiares que se reportó en una muestra representativa de las familias de Estados Unidos, se reportaron más de 70 configuraciones de unidades familiares. Estas configuraciones se definieron en términos de la cantidad de generaciones presentes y las relaciones de las personas que vivían en una sola vivienda (Barbarin y Soler 1993). Además de las formas de familias que incluyen a dos padres biológicos y sus hijos, estas configuraciones familiares incluyen adultos solos que criaban a uno o más niños; unidades familiares en las que varios adultos de la misma generación, como hermanos o amigos, criaban a niños juntos; parejas del mismo género con hijos; unidades familiares en que los niños vivían con los padres, los abuelos y los tatarabuelos y cualquier combinación de lo anterior. Las familias con frecuencia respondían a las recesiones y las desaceleraciones económicas compartiendo vivienda con otras familias (algunas sin relación sanguínea) compartiendo gastos de la unidad familiar, así como los deberes e intercambiando cuidado infantil. Con frecuencia estos arreglos eran temporales y cambiaban con los vaivenes económicos de acuerdo con el empleo. Estas variaciones en la composición familiar no implican variaciones en el compromiso de los padres para con sus hijos ni la habilidad de los padres de apoyar y participar en las experiencias preescolares de los niños.

VIÑETA: La diversidad de las familias

En el Centro Tender Lee, los niños viven en unidades familiares diversas y crecen en estructuras familiares diversas.

Sammy vive en una unidad familiar tradicional amplia con dos hermanos, sus padres biológicos, abuelos paternos, un tío y una tía, además de tres primos.

Sara y Thomas viven con sus dos mamás, Cora y Tracy.

Juan y sus cinco hermanos viven en una familia nuclear con sus dos padres biológicos, pero se convierte en una familia extensa cuando sus abuelos vienen y se quedan para cuidarlos durante varios meses cuando ambos padres tienen que trabajar largas horas o viajan mucho.

Peter vive en dos viviendas combinadas. Él pasa tres días a la semana con su madre, el marido de ella y un bebé recién nacido. Él pasa los otros cuatro días con su padre, la novia de él y la hija de ella.

Paul vive en un hogar de acogida en grupo con ocho niños de acogida. Sus propios hermanos están dispersos en diferentes hogares de acogida. Su padre está en la cárcel y su madre se encuentra en un programa de rehabilitación por drogadicción.

La familia de Johan no tiene vivienda. Él no tiene donde vivir de manera constante. Él y sus tres hermanos usan el domicilio de su abuela para la escuela, pero él se encuentra ahí solo parte del tiempo. Él se muda a la casa de la tía un par de días y luego posiblemente se quede en la casa de otro pariente. Él no recuerda haber vivido nunca en ningún lugar de manera constante desde que su madre perdió su trabajo y su departamento y tuvieron que mudarse con una amistad.

En algunas familias, las amistades muy cercanas sin relación consanguínea son elevadas a la categoría de pariente y son aceptadas como parte de la familia. Estos parientes positivos pueden ser **la comadre, el compadre**, se les puede llamar tía o pueden simplemente ser una amistad con quien la familia tiene una relación estrecha y duradera. En algunas familias con un solo adulto, la **amiga** de la madre actúa como confidente, una fuente de ayuda y una persona cuyos consejos y opiniones influyen mucho a la madre.

Una familia restringe su definición de familia a tres miembros que viven bajo el mismo techo y constan de la madre, el padre y un hijo natural. Otra familia está formada de miembros múltiples, casi demasiados para contar, e incluye a muchos parientes. Si se pregunta a otros, ellos probablemente contarán a personas que han fallecido, así como personas que siguen con vida. Algunas personas incluso incluyen a las mascotas como miembros de la familia. Un ejemplo de la diversidad familiar es una abuela que es la jefa de familia y tuvo seis hijos, cuatro de los cuales siguen vivos. Tres niños tienen padres diferentes, dos de los cuales siguen activos en las vidas de los niños y los nietos. La abuela tiene 16 nietos y no todos son consanguíneos. Ella también tiene cinco bisnietos hasta la fecha. Los tíos y tías de los niños incluyen a parientes consanguíneos y amistades de la familia, así como también tías abuelas y tíos abuelos de los niños. Las cantidades cambian a veces, pero la familia extensa y la red de parientes sigue actuando como apoyo mutuo para los miembros de la familia. Otra familia consta de un hombre gay que es el padre del hijo de una mujer lesbiana que tiene pareja. Los dos padres biológicos, aunque no viven juntos, están criando al niño juntos, junto con sus parejas.

Los abuelos como cuidadores principales. Ha habido un aumento en la cantidad de adultos mayores en quienes se ha confiado el cuidado de niños pequeños debido a las circunstancias. Cuando los padres biológicos no son capaces de cumplir sus responsabilidades, las abuelas se convierten en las madres substitutas por elección. Por ejemplo, como secuela de una epidemia de drogadicción y encarcelamiento que ocurrió a partir de la década de los 70, los abuelos se han visto cada vez más presionados para actuar como cuidadores principales de los hijos de sus hijos. Los abuelos, especialmente las abuelas, también juegan un papel especialmente importante en muchas familias, brindando apoyo a las madres que cuidan a sus hijos.

En algunos casos, los abuelos asumen el papel de cuidadores principales. Esto ocurre en casos en que la madre o el padre no están disponibles para cuidar al niño. Debido a un sin número de razones, como la muerte, la drogadicción, el alcoholismo, el encarcelamiento, las enfermedades crónicas, el destacamento militar, los segundos matrimonios,

la deportación, los horarios laborales excesivos, etc., un padre o madre no puede participar en el cuidado cotidiano del niño. Cuando se da un caso de abuso o abandono, los abuelos con frecuencia intervienen como padres para impedir que se coloque a los niños en hogares de acogida de personas que no son parientes y para mantener a los hermanos en la misma unidad familiar. A veces el niño se ve forzado a asumir el papel de cuidador. Por ejemplo, es posible que se envíe a un niño a vivir con un abuelo para evitar que se sienta solo o para ayudarlo a interactuar con el mundo de habla inglesa. Los abuelos enfrentan muchas dificultades. Ellos con frecuencia tienen dificultades económicas. Ellos podrían saber menos acerca del mundo y ser menos capaces de transitar por este. Es posible que ellos no puedan vigilar a los niños tan estrechamente como se requiere debido a la fatiga o las limitaciones físicas.

Las familias encabezadas por parejas gays o lesbianas.

Los programas cada vez más atienden a niños que crecen en familias encabezadas por parejas del mismo sexo. Los niños pueden ser hijos biológicos de una de las personas en la pareja o bien ser adoptivos. De cualquier manera, muchas de las preguntas y temas del desarrollo que surgen en la



adopción o en las familias combinadas se pueden hacer evidentes. Estas son como otras familias que tienen que organizarse para cuidar y apoyar a sus hijos. Un miembro de una pareja puede asumir una mayor responsabilidad de relacionarse con el centro y servir como punto de contacto y comunicación debido a que la persona transporta al niño al programa de infancia temprana. Dependiendo de la composición de las familias que asistan al programa, pueden experimentar dificultades sociales como parte de la comunidad del programa. Los miembros del personal deben estar atentos y buscar maneras de facilitar el ingreso de la familia al ambiente social del programa, como lo harían con otras familias. Puede ser más urgente la probabilidad de que los niños o las familias sean objeto de los prejuicios y la discriminación. Otros niños podrían detectar la incomodidad de sus padres y rechazar al niño. Estas situaciones se convierten en oportunidades para el aprendizaje para el personal del programa, al igual que cuando

la discriminación se basa en el origen étnico, la clase social o las necesidades especiales. Quizás el principio operativo clave es que las familias encabezadas por parejas gays o lesbianas desean lo que todos los demás desean: que se les trate de manera justa y con respeto, que se les ayude a educar a su hijo y contribuir cuando puedan a la vida comunitaria del programa.

La (in)visibilidad de los padres y los hombres. Hay una gran variación en el papel del padre en la familia entre grupos culturales y dentro de ellos. En algunos grupos, los padres están omnipresentes y asumen un papel de liderazgo en relación con el programa de infancia temprana. En algunas familias, los hombres adoptan roles de género más flexibles y asumen una gama más amplia de responsabilidades domésticas y pueden ser con más frecuencia los principales responsables del cuidado de los niños en comparación con lo que sucede en otros grupos. Aunque es alta la proporción de unidades familiares con un adulto solo que son encabezadas por mujeres, los hombres siguen desempeñando papeles clave en sus familias y contribuyen significativamente a la eficacia del funcionamiento de la familia. Incluso dentro de la estructura de una unidad familiar encabezada por mujeres, los hombres en general y los padres naturales en particular con frecuencia juegan un papel importante. En otras familias es triste decir que los padres con frecuencia son invisibles para los niños y tienen poco contacto con el personal.

Los datos del censo que señalan tasas cada vez mayores de nacimientos entre mujeres solteras en todos los grupos étnicos con frecuencia pasan por alto la importancia emocional funcional de los padres biológicos que no viven con sus hijos. La relación entre las madres y los padres biológicos que no viven con sus hijos con frecuencia determina el nivel de participación que tienen con sus hijos los padres que no tienen la tutela. Cuando las madres señalan que la relación con el padre natural es buena, con frecuencia es señal de que los padres tienen una relación con el niño, los cuidan y proporcionan un cierto nivel de apoyo económico. Si los padres naturales participan de manera mínima, otras figuras como los padrastros, los abuelos, los tíos, los primos y las parejas en unión libre pueden ser determinantes y estar involucrados con los niños con regularidad. Ellos pueden ser un recurso importante respecto a cómo funciona el programa con los niños y se les debe invitar explícitamente a los eventos o reuniones diseñadas para las familias de los niños. Otro fenómeno es el aumento en la cantidad de varones solteros que han asumido la responsabilidad de criar a sus hijos. Aunque el aumento es pequeño en términos numéricos, los profesionales de la infancia temprana deben ser conscientes de esta tendencia y abordarla en su programación.

En todos los niveles socioeconómicos, la participación de los padres es significativa respecto al desarrollo de los niños pequeños. A la edad de 24 meses, los niños cuyos padres eran didácticos, mostraban emociones positivas, eran responsables y estaban emocionalmente sintonizados con sus hijos, demostraron habilidades para el juego y habilidades cognitivas incrementadas (Shannon et al. 2002). Los padres con mayor escolaridad, que tienen una relación más solidaria con las madres y que tienen valores familiares sólidos tienden a participar más en las vidas de sus hijos.



Algunos padres participan menos en las vidas de sus hijos en momentos diferentes. Los estudios longitudinales han demostrado que los periodos prenatal y preescolar son los periodos en que esto es más probable que suceda. Por lo tanto, encontrar maneras de apoyar la crianza de los padres y conseguir que los padres participen más durante los años preescolares puede beneficiar significativamente el desarrollo de los niños (Shannon et al. 2009).

Hermanos mayores que cuidan a hermanos menores. En muchas familias, los hermanos hacen contribuciones importantes al funcionamiento de la familia que afectan el bienestar de los niños pequeños. Cuando las parejas, las abuelas y otros adultos de la red extensa de parientes no están disponibles en la unión familiar, otros hermanos, en especial las hermanas, posiblemente asuman la responsabilidad de ayudar al padre de familia con el cuidado de la unidad familiar. Cuando los padres solteros tienen la necesidad de trabajar turnos múltiples y estar fuera del hogar durante los horarios no escolares, los hermanos supervisan, alimentan, regañan y protegen a sus hermanos menores. El cuidado por parte de los hermanos puede ocurrir por un motivo distinto al hecho que los niños estén reemplazando a un adulto ausente. En algunos grupos culturales y familias, es un papel normal y esperado que los niños actúen como cuidadores de sus hermanos menores o de adultos mayores débiles que vivan en sus hogares. Así es como funciona la familia. Las responsabilidades que se delegan de esta manera a los niños fomentan la maduración temprana y la independencia. Los niños que están acostumbrados a responsabilizarse por otros y a cuidarlos enfrentan dilemas interesantes

cuando traen consigo estas conductas y enfoques a los ambientes de cuidado de la infancia temprana. Ellos están acostumbrados a servir a los demás y tomar decisiones acerca de las actividades por sí mismos. Por consiguiente, es posible que se les considere inadecuados, regañones, impacientes e incluso contrarios por que se espera que ellos se remitan a los adultos y esperen a que estos respondan a sus necesidades o las necesidades de sus compañeros y dirijan el movimiento de una actividad a otra.

Resumen. El concepto de la familia como “primer maestro del niño” asume un significado más amplio cuando se toma en cuenta la composición familiar. Cabe señalar que algunas familias no se ven a sí mismas como el primer maestro del niño porque ellos consideran que el papel del maestro es “la enseñanza”. Más bien, ellos conciben que su papel es actuar como agentes de socialización para criar a un niño bien portado. La cultura y las circunstancias de la familia influyen en qué adultos participan más en el aprendizaje y el desarrollo del niño pequeño, así como también hasta qué punto ellos ven a “la enseñanza” como responsabilidad suya. Los adultos que se responsabilizan de un niño día tras día tienen una comprensión profunda de las prácticas, creencias y valores que orientan la conducta que desarrolla un niño. Por consiguiente, los miembros del personal necesitan ampliar su perspectiva para incluir a estos miembros de la familia extensa, los parientes postizos y las amistades cuando ellos se comuniquen con las figuras parentales que cuidan a los niños inscritos en los ambientes de la infancia temprana. Por ejemplo, un abuelo que es uno de los parientes postizos, una tía o un tío podrían revelar detalles acerca de la vida de un niño pequeño y colaborar con los maestros para apoyar el aprendizaje y desarrollo continuo del niño. Para fortalecer las conexiones entre el hogar y el programa de infancia temprana, los maestros necesitan colaborar con los adultos que son más activos e influyen más en la vida del niño.

Como se señaló anteriormente, las composiciones familiares representadas en las poblaciones que atienden los programas de infancia temprana son bastante diversas. Los miembros del personal normalmente diseñan estrategias para acomodar esta diversidad. A veces surgen problemas para los miembros del personal debido a que las familias y los niños a quienes atienden aún no se han aclimatado a los cambios sociales que representa esta diversidad. Los problemas a veces pueden surgir durante las interacciones entre los niños, que pueden mostrar confusión y reaccionar negativamente ante las diferencias o los comentarios estigmatizantes que hacen algunos padres acerca de otros. Una situación en un programa puede servir de ejemplo: los miembros del personal escucharon a Katie decirle a Martín: “Mi mami dice que no puedo jugar contigo porque tú tienes dos mamás que viven juntas en tu casa”. No está claro si Katie

realmente entiende lo que está diciendo, pero la situación representa una oportunidad de aprendizaje para los niños y el personal.

Se puede leer una serie de libros a la hora del círculo que presenten a los niños diferentes tipos de familias y señalen lo que es común para todos (por ejemplo, familias adoptivas, familias de acogida, familias con un solo padre de familia, familias multigeneracionales y familias encabezadas por un abuelo o una pareja gay o lesbiana). Estas familias representan maneras diferentes en que los adultos se juntan para cuidar y querer a los niños que tienen la responsabilidad de criar. Para algunas familias y miembros del personal, esto puede representar un tema complejo y pueden dudar entre crear un ambiente seguro y solidario para los niños que tienen dos mamás y respetar las inquietudes de los padres que, por motivos religiosos o de otra índole, promueven un punto de vista diferente en el hogar. En dichos casos, los miembros del personal posiblemente necesiten consultar a las familias y reunirse con ellas antes de evadir lo que se haya dicho en casa.

Las cualidades de la familia basadas en la cultura

La resiliencia y las maneras de sobrellevar las dificultades. Muchas familias deben lidiar con factores de estrés asociados con las dificultades económicas, la inestabilidad residencial y la inmigración. La mayoría de ellas son ingeniosas y resilientes y han enfrentado las dificultades recurriendo a una variedad de estrategias para sobrellevarlas. En periodos de dificultad, las familias con frecuencia recurren a recursos personales y culturales que incluyen la espiritualidad basada en la cultura, la identidad de grupo étnico, el apoyo social de los parientes y la comunidad, así como los marcos interpretativos o visiones del mundo que les ayudan a adaptarse psicológicamente a los problemas, ubicándolos en un contexto más amplio (Barbarin 1983). Por ejemplo, el padre de familia con un niño que está gravemente enfermo dedica gran parte de su tiempo a orar en la iglesia. El padre de familia de otra familia con un niño que está gravemente enfermo estudia diversas alternativas a la medicina occidental para determinar qué se puede hacer que no se haya intentado aún. El padre de familia en una tercera familia con un niño que está gravemente enfermo recurre a sus parientes más cercanos y su círculo de amistades para obtener apoyo emocional y ayuda con sus otros hijos. El padre de familia en otra familia con un niño que está gravemente enfermo programa visitas adicionales con un psicólogo para que le ayude en estos momentos difíciles. Uno de los recursos más importantes para sobrellevar con éxito las dificultades es el acceso a los apoyos sociales. Como se mencionó anteriormente, muchas familias tienen como base la familia extensa y los sistemas de apoyo social en la comunidad que proporcionan recursos emocionales e instrumentales que les ayudan

a lidiar con los problemas de la vida. Además, el centro de cuidado infantil puede servir como una parte importante de la red social y de los recursos para una familia.

Para algunos, la religión y la espiritualidad son otro recurso crítico para poder sobrellevar las dificultades. Estas proporcionan una base para sobrellevar las dificultades al vincular a las familias con un poder superior providencial y protector con quien han establecido una relación personal y reconfortante (Taylor y Chatters 1991). Además, la espiritualidad y la religión proporcionan beneficios adicionales por medio de la participación en una red social de miembros que pertenecen a las mismas comunidades espirituales o religiosas y proporcionan auxilio instrumental y apoyo emocional.

Lidiar con las ofensas raciales y otras formas de discriminación también forma parte de las experiencias de socialización de algunos niños. A los niños se les puede enseñar acerca de la existencia de la discriminación y se les puede demostrar que esta afecta las expectativas que se tendrán acerca de ellos y acerca de los esfuerzos de otras personas para limitar su éxito. Ellos pueden sobreponerse a los efectos de la discriminación al no culparse a sí mismos por la experiencia, manteniendo una perspectiva positiva de sí mismos, rechazando las representaciones negativas de su pueblo y esforzándose más para sobreponerse a los estereotipos. Al saber quiénes son y al identificarse firmemente con su grupo étnico, las familias adquieren un poderoso sentido de identidad mediante el cual se fortalecen y se unen a otras personas para sobreponerse a los desafíos del racismo. Esta perspectiva de uno mismo y la sensibilidad a la discriminación les ayuda a mantener sus esfuerzos en momentos difíciles.

Los recursos culturales, como el apoyo de los parientes, la espiritualidad y la identidad étnica, han sido factores importantes a lo largo del tiempo en el fortalecimiento de la capacidad de algunas familias para sobrellevar la adversidad. El elemento fundamental aquí es que los miembros del personal deben detectar las cosas que las familias hacen bien (bajo circunstancias estresantes), especialmente respecto a fomentar el desarrollo de sus hijos. El personal del programa puede servir de apoyo cuando las familias se sientan agobiadas por las presiones en sus vidas. Los miembros del personal pueden tomar nota y hacerle saber a la familia lo bien que lo están haciendo al proporcionar un ambiente estable y cariñoso para sus hijos. Ellos pueden organizar actividades de aprecio para las familias para padres que enfrenten dificultades, para que ellos sepan que hay alguien que valora sus intentos de procurar una vida mejor para sus hijos, a pesar de los obstáculos.

El uso de redes de parientes amplias. La familia extensa está compuesta de muchos parientes, aparte de la familia nuclear e inmediata, e incluye a tíos y tías, primos y

abuelos. Esta red de parientes puede ser esencial para la capacidad de las familias para lidiar con la adversidad. Esto es especialmente cierto en las unidades familiares encabezadas por madres solteras. Incluso cuando las madres solteras y sus hijos no vivan con otros parientes, el dinero, el tiempo, el cuidado infantil y el apoyo emocional que proporcionan los parientes enriquecen notablemente a las unidades familiares con un solo padre de familia. La familia extensa es la fuente más probable de apoyo social y de ayuda instrumental. Sin embargo, cuando las necesidades son mayores, se pueden agotar los recursos de los parientes, lo cual deja a las familias solas o sujetas a la generosidad de amistades y extraños que no son parientes.

La valoración de los logros, los esfuerzos y la persistencia. En algunos grupos étnicos, el valor del esfuerzo y la importancia del trabajo arduo se expresan explícitamente. Los niños que se crían en estas tradiciones culturales tienden a exhibir estilos de aprendizaje fuertemente orientados hacia el aprendizaje y los logros. En vista de las competencias que son difíciles de adquirir o que presentan desafíos, dichos niños necesitan relativamente poco aliento para persistir en sus esfuerzos, a pesar de sus fracasos anteriores. Para otros grupos que no proporcionan comentarios explícitos acerca de los avances, la crítica constructiva y los comentarios positivos posiblemente sean necesarios para ayudar a los niños a sobreponerse al desánimo y frustración inicial y para ayudarles a mantener sus esfuerzos durante las dificultades del aprendizaje. Debido a una aguda conciencia acerca de la realidad del racismo en sus vidas, las familias en algunos grupos animan a los niños a saber a lo que deben oponerse y a entender la necesidad de duplicar esfuerzos para tener éxito en la vida. Los niños y los miembros de sus familias experimentarán un mayor éxito en aquellos programas de infancia temprana que reconozcan y respondan a estas diferencias en la visión del mundo y en los tipos de motivación que utiliza la familia.

Las presiones que sufren las familias

Las familias de hoy en día experimentan presiones que con frecuencia afectan el bienestar de sus hijos.

Dificultades económicas, la pobreza y el desempleo. Las desaceleraciones económicas tienden a incrementar y resaltar una tendencia perturbadora en la condición económica en los Estados Unidos: el empobrecimiento de los niños. La pobreza implica insuficiencia de recursos económicos para satisfacer las necesidades básicas de alimentos, ropa y vivienda. En el 2008, alrededor de uno de cada cinco niños estadounidenses crecía en familias cuyos ingresos estaban por debajo del umbral federal de la pobreza. Más de una tercera parte de los niños afroamericanos y latinos crecían en familias que enfrentaban

dificultades asociadas con los bajos ingresos. La privación asociada con la pobreza es difícil por sí misma, pero la pobreza contribuye a una serie de dificultades adicionales:

-  La depresión materna, la cual con frecuencia priva a los niños de un cuidado materno sensible.
-  Bajos logros académicos
-  Limitaciones a los recursos que ayudan a sobrellevar las dificultades
-  Residencia en comunidades marginadas y a veces peligrosas
-  Mudanzas frecuentes e inseguridad alimenticia
-  Enfermedades físicas e insuficiente atención médica

Todos estos factores tienen consecuencias graves para la salud de los niños, su bienestar y el desarrollo de habilidades que necesitan para tener éxito en la escuela. Cabe mencionar que el mensaje no es que ser pobre es malo, sino que es difícil.

En varias culturas, los padres bien preparados académicamente y con ingresos mayores cuentan con la información, el tiempo, los recursos económicos y las conexiones sociales para alcanzar las metas de la familia. Los padres con ingresos menores o menor exposición a una educación formal posiblemente lo hagan de manera diferente. Ellos posiblemente no sean conscientes de las reglas sobre seguridad (por ejemplo, como usar escaleras para casos de incendio; usar cascos al montar en bicicleta) si las reglas no existían en sus países de origen. Es posible que no hayan aprendido la relación entre la salud bucal y la salud física en general. Por otro lado, es posible que ellos entiendan estos temas muy bien pero no tengan el tiempo ni los recursos económicos para aprovechar lo que saben.

La condición socioeconómica también influye en la nutrición de los niños. Los padres de grupos socioeconómicos bajos posiblemente adquieran alimentos baratos que tienden a ser menos nutritivos, a veces porque las tiendas de su zona venden más alimentos procesados y menos verduras y frutas frescas. Es posible que ellos no estén plenamente conscientes del daño que causan algunos alimentos y bebidas a su salud. Por ejemplo, Olvera-Ezzell et al. (1994) descubrieron que los niños mexicoamericanos (de cuatro a ocho años de edad) en California desconocían lo malo que puede ser la soda para ellos. Los niños mexicoamericanos de familias de bajos ingresos tienen tasas de obesidad, diabetes y lesiones accidentales más altas, así como una salud bucal peor que otros grupos étnicos (Barker and Horton 2008).

Sin embargo, la mayoría de los temas que vinculan la pobreza con los factores de estrés en niños pequeños señalan orígenes no culturales, como la falta de seguro médico y

de acceso a profesionales médicos. Se ha señalado que los padres con bajos ingresos incluso han perdido sus empleos por tener que faltar al trabajo para llevar a sus hijos a citas médicas o dentales.

Los educadores de la infancia temprana pueden jugar un papel importante en ayudar a las familias a enfrentar los efectos de la pobreza. Baker y Horton (2008) mencionaron que con frecuencia eran los maestros preescolares los que remitían a los alumnos mexicanoamericanos de familias con bajos ingresos a que vieran a sus dentistas.

VIÑETA: Entender la problemática que enfrentan las familias

Un grupo de maestros en un programa que proporcionaba servicios a niños de familias con bajos ingresos se quejaba acerca de los padres. “Algunos padres simplemente no se preocupan por sus hijos”, dijo uno. Todos estaban de acuerdo. Una trabajadora social escuchó la conversación y les pidió explicar por qué pensaban que los padres no se preocupan por sus hijos. Ellos respondieron de inmediato: “Ellos no vienen a las jornadas de puertas abiertas”. “Ellos nunca hacen trabajo voluntario en el salón de clases”. “Ellos tampoco se ofrecen nunca de voluntarios para las excursiones”. “Ellos no se presentan a las reuniones, incluso cuando es una reunión entre padres y maestros”. La trabajadora social preguntó: “Entonces, ¿por qué creen que se portan de esa manera?” Las respuestas de ellos fueron: “No les importa” o “Son demasiado flojos”. La trabajadora social hizo otra pregunta: “¿Cómo llegaron ustedes a trabajar el día de hoy?” Resultó que casi todos habían conducido sus autos, excepto un par de ellos que vivían cerca y se turnaban para manejar.

La siguiente pregunta de la trabajadora social fue: “¿Cuántos de esos padres de los que están hablando tienen auto?” Los maestros se quedaron callados. La trabajadora social tenía conocimiento de algunos datos que ellos no estaban tomando en cuenta: (1) Pocas familias tenían auto y los autos que tenían con frecuencia se descomponían; (2) El sistema de transporte público no era adecuado. La trabajadora social tenía más preguntas. “¿Cuántos de ustedes pueden faltar al trabajo para ir a la escuela de su hijo?” Eso dio comienzo a un largo diálogo entre los maestros acerca del problema con la cobertura, problemas con los sustitutos y las normas del programa. La conversación terminó con los maestros reevaluando sus quejas anteriores. Ellos lograron entender mejor algunos de los problemas que enfrentan las familias en el programa.

La inestabilidad residencial y la falta de vivienda.

Sin empleo y con vivienda subsidiada, las familias que experimentan la pobreza tienen una mayor probabilidad de enfrentar la inestabilidad residencial y quedarse sin casa. Sobrellevar los bajos ingresos significa que las familias tienen que mudarse con frecuencia cuando se atrasan en el pago del alquiler o de la hipoteca y se ven obligadas a reubicarse a viviendas menos costosas. Al principio, algunas familias lo resuelven mudándose a la vivienda de otra familia.

Como estrategia a largo plazo, mudarse con otros con frecuencia no resulta práctico y es una solución urgente a corto plazo a un problema a largo plazo que, si no se resuelve, provoca que las personas pierdan su vivienda. Mudarse con miembros de la familia no necesariamente es impráctico, dado que los niños pueden pasar más tiempo con parientes, recibir más cuidado y atención y, si este arreglo de vivienda ayuda a los padres a encontrar trabajo, entonces puede tener ventajas.

En las circunstancias más extremas, el desempleo no solo significa perder la manera de ganarse la vida, sino también perder un hogar y un modo de vida. Es muy difícil recuperarse y continuar con la vida anterior de uno una vez que se pierde la vivienda. Las personas desposeídas con frecuencia no reúnen los requisitos para recibir servicios sociales debido a que no cuentan con un domicilio permanente. Los niños enfrentan dificultades para inscribirse en un programa preescolar o permanecer en uno después de que sus familias hayan perdido su vivienda. En el periodo de un solo año, no es raro que los niños se muden varias veces, a veces juntándose con parientes o amistades de la familia. Estas mudanzas también pueden realizarse en sentido contrario: también puede significar que parientes o amistades se muden a vivir con ellos al perder ellos sus propias casas o ingresos. La composición de una unidad familiar determinada puede fluctuar conforme los niños y sus parientes adultos se mudan de una unidad familiar a otra. Esto a veces se ve reflejado en los verbos de corto plazo que los niños utilizan en respuesta a preguntas acerca de su residencia. Cuando se les pregunta su domicilio, los niños pueden usar la palabra “quedarse” en lugar de “vivir”, por ejemplo: “Me quedo con mi abuela” para transmitir que es un arreglo **episódico, transitorio** o temporal y que se encuentran desarraigados.

Las familias de niños con necesidades especiales o necesidades médicas especiales. Las necesidades especiales y las necesidades médicas especiales incluyen una variedad de condiciones, como los defectos de nacimiento, las discapacidades del desarrollo, los trastornos neurológicos y las enfermedades crónicas que pueden

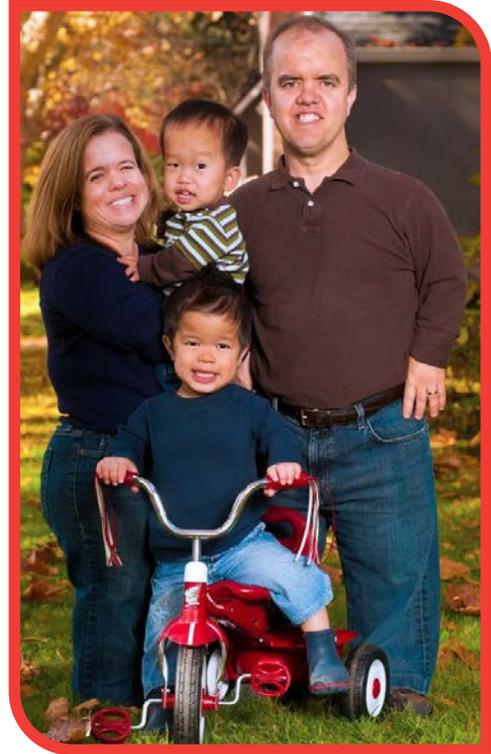
amenazar la vida o impactar la vida diaria (por ejemplo, cáncer, anemia de células falciformes, fibrosis quística, hemofilia, SIDA, diabetes, artritis reumatoide juvenil). Una definición más completa de las personas incluidas en la categoría de niños con discapacidades u otras necesidades especiales se puede consultar en la obra *¡La inclusión funciona!* (CDE 2009a, 4):

-  Los niños con un diagnóstico o discapacidad específica de parte de profesionales médicos o educativos
-  Los niños que quizás no cuenten con un diagnóstico, pero cuya conducta, desarrollo o salud afecte la habilidad de la familia de mantener servicios de cuidado infantil

Sin importar la categoría de discapacidad, las exigencias de las familias de niños con necesidades especiales y enfermedades crónicas son considerables y abarcan todos los dominios, que incluyen el médico, económico, social y existencial (Chesler y Barbarin 1987; Hanson y Lynch 2004). El personal del programa debe valorar las extraordinarias exigencias de tiempo y las presiones económicas frecuentes que experimenta una familia que cuida a un niño con necesidades especiales. Esto significa que las familias a veces no pueden estar disponibles para participar en actividades del programa o que sus recursos económicos y oportunidades de empleo podrían verse restringidas por los requisitos de cuidar al niño (Chesler y Barbarin 1987). Para trabajar y colaborar bien con las familias de niños con necesidades especiales, los miembros del personal necesitan entender cómo las familias se perciben a sí mismas, así como las presiones y condiciones adversas que sobrellevan.

Las expectativas que las familias tienen para sus hijos y para ellas mismas pueden basarse en sus propias experiencias al crecer, sus interacciones con los profesionales y sus amistades después de un diagnóstico, así como la manera en que se trata a sus hijos. A veces las familias se topan con personas con buenas intenciones que los contemplan a ellos y al niño con piedad, ven la condición del niño y solo piensan en la fragilidad del niño o el potencial de consecuencias trágicas que tiene la condición crónica. Otros podrían percibir al niño como un regalo, una bendición y una causa de alegría. De hecho, las familias de los niños con necesidades especiales responden de maneras diversas. Muchos llegan a valorar al niño por quién es y se enfocan en lo que el niño puede hacer en lugar de su enfermedad crónica o discapacidad. Mientras que las personas ajenas a la familia podrían ver al niño y percibir una “discapacidad”, estas familias ven a un niño con capacidades singulares.

En cualquier caso, los miembros de la familia tendrán que generar una visión para el futuro de su hijo y para sí mismos. Recursos importantes para las familias incluyen a los adultos con discapacidades y las organizaciones para discapacidades específicas. Muchas organizaciones trabajan para informar y habilitar a las personas con discapacidades y ofrecer una comprensión de las “culturas de discapacidad” que existen. Un padre de familia mencionó la organización Little People Of America (LPA, por sus siglas en inglés) y el hecho que tuvo una influencia positiva importante para ella y su hijo, quien nació con enanismo. Ella sintió que los valores culturales que promovía LPA ayudó a los padres a adquirir una sensación renovada de quiénes son como familia y quién es su hijo en el mundo. Muchos grupos son nacionales, con frecuencia con sucursales locales (por ejemplo, Asociación Nacional de Síndrome de Down, Sociedad de Autismo de Estados Unidos, Asociación Nacional de Personas Sordas).



Las familias que crían a un niño con una discapacidad u otras necesidades especiales con frecuencia absorben los valores y normas de la organización dedicada a la discapacidad, lo cual ayuda a dar forma y definir la cultura de la familia de manera positiva. Otras familias obtienen apoyo de otros padres que conocen o de organizaciones que ofrecen un apoyo general a la familia, como los Centros de Capacitación e Información para Padres de Familia de cada estado o el Centro/ Redes de Recursos para Familias en California.

Muchas familias de niños con necesidades especiales se empeñan en proporcionar al niño una vida normal en la medida de lo posible, llena de oportunidades inclusivas para participar en las actividades de la infancia. Los maestros que trabajan con estas familias pueden colaborar al ayudar a la familia a participar en una amplia gama de actividades y contextos como miembros plenos de familias, comunidades y la sociedad. Los resultados deseados de las experiencias inclusivas para los niños con y sin discapacidades y sus familias incluyen una sensación de pertenencia y membresía, relaciones sociales y amistades positivas y el desarrollo y aprendizaje para alcanzar su pleno potencial. Los programas de infancia temprana de gran calidad ejemplifican las características

esenciales de la inclusión de los niños con discapacidades o necesidades especiales: acceso, participación y apoyos (DEC/NAEYC 2009).

La inclusión del niño en las actividades y la vida del programa es apenas el comienzo. De igual importancia es ayudar a otros niños a ver a la persona, la personalidad y las capacidades del niño con necesidades especiales. Los programas pueden trabajar con las familias para aclarar expectativas y ampliar las oportunidades de lo que es posible física, social y educativamente para el niño con necesidades especiales.

VIÑETA: Cómo hacer que la inclusión funcione

A Davy lo inscribieron en un centro de cuidado infantil a la edad de 10 meses. Él se quedó en el centro para bebés hasta que tenía tres años. Durante ese tiempo, se le diagnosticó autismo. Sus padres eran estudiantes universitarios y les preocupaba que la maestra de cuidado infantil no pudiera apoyar sus necesidades. El programa de intervención temprana pudo proporcionar visitas de apoyo a la inclusión dos veces al mes y ayudar a la maestra a aprender maneras de reconocer cómo se comunicaba Davy y con ideas para ayudarlo a participar en actividades de grupo pequeño. Él también recibía visitas a domicilio dos veces al mes.

Davy consiguió avances, se sentía más cómodo jugando solo o cerca de su maestro, usaba solo una o dos palabras y parecía incomodarse con las personas nuevas. El centro pretendía que él hiciera la transición al salón de clases preescolar en el mismo centro después de su tercer cumpleaños. El distrito escolar local recomendó que Davy asistiera al salón de clases para recibir intervención dirigida durante el horario matutino. A los padres de Davy les preocupaba qué él tuviera tantas transiciones. Ellos se preguntaron por qué no podía quedarse con niños más pequeños. Ellos colaboraron con el director del centro de cuidado infantil, que tenía experiencia con la inclusión de otros niños con necesidades especiales, e hicieron un plan para la transición.

El director del programa expresó sus ideas acerca de las ventajas de que Davy estuviera con niños mayores. La familia prefirió esa sugerencia en lugar de transferirlo a un programa en el distrito escolar porque ellos seguirían necesitando que lo cuidaran por las tardes. Ellos pidieron que él permaneciera en el centro de cuidado infantil de tiempo completo durante al menos seis meses después de su tercer cumpleaños. En el Programa Educativo Individualizado (IEP, por sus siglas en inglés), se acordó que la familia y el centro de cuidado infantil recibirían con regularidad visitas de un maestro

VIÑETA: Cómo hacer que la inclusión funcione *(continuada)*

de educación especial y de su terapeuta del habla, quienes harían sugerencias y proporcionarían apoyo. El maestro de educación especial y la terapeuta del habla lo visitarían en semanas alternas. Sus padres acordaron llevarlo al distrito escolar para terapia del habla dos tardes por semana.

En el centro de cuidado infantil, la familia, los maestros de cuidado infantil y los miembros del personal de intervención temprana pudieron hablar acerca de lo que Davy disfrutaba, lo que lo afligía y cómo le habían dado apoyo. El director del centro, el maestro preescolar y su padre pudieron visitar un ambiente preescolar inclusivo y ver los tipos de intervenciones que se utilizaban. Ellos identificaron muchos apoyos visuales, incluyendo horarios gráficos, señales visuales para muchas de las rutinas diarias y mucha preparación para las transiciones a lo largo de la mañana. Ellos también aprobaron la idea de integrar las actividades de terapia del habla en el salón de clases. El maestro de educación especial les mostró muchos ejemplos y ellos llevaron esas ideas de vuelta al centro de cuidado infantil.

Los padres colaboraron con el maestro de cuidado infantil para crear un libro acerca de la transferencia de Davy al salón de clases preescolar e incluyeron el horario como parte del libro. Las mismas imágenes se utilizaron como horario visual en el salón de clases. El maestro preescolar identificó a Tomás, uno de los niños mayores del salón, para que fuera “compañero” de Davy. Se acordó que Tomás hiciera algunas visitas al salón para niños pequeños y jugara cerca de Davy, luego llevarían a Davy de visita al salón de clases preescolar. Después de alrededor de un mes, él pasaba todo su tiempo en el salón de clases preescolar.

El terapeuta del habla tuvo muchas sugerencias acerca de cómo utilizar las imágenes para animar a David a comunicarse en la escuela y, poco después, Davy estaba utilizando las imágenes activamente con la maestra y con Tomás. Al cabo de seis meses, todos estaban de acuerdo que a Davy le estaba yendo bien en el centro y se hicieron planes para seguir apoyándolo allí.

La ausencia de los padres a largo plazo. Muchas familias experimentan la separación de uno de los padres del hogar durante periodos lo suficientemente largos como para impactar la vida del niño. Estos sucesos pueden tener un efecto adverso en la participación significativa del padre de familia en la vida del niño y en la relación entre el padre

y el niño, además de interferir con la conexión del padre con la familia. La separación puede ser voluntaria o involuntaria y deberse a causas múltiples:

- 📖 El encarcelamiento
- 📖 El destacamento militar
- 📖 La hospitalización
- 📖 La migración a causa del empleo

Los niños pueden experimentar confusión, tristeza, soledad, duelo y sentimientos de abandono como resultado de esta separación. El impacto dependerá mucho de la manera en que la familia interprete la separación del niño y de las medidas que se tomen para mantener la conexión con el padre ausente.

Los programas de cuidado infantil pueden jugar un papel de facilitación para ayudar a las familias a lidiar con la separación a largo plazo, proporcionando al niño maneras de comunicarse con el padre distante. La primera meta de dicha intervención debe ser dar al niño muchas oportunidades y maneras de expresar sentimientos y creencias acerca de la separación. El niño podría tener preocupaciones acerca de la seguridad y el bienestar del padre de familia y se le debe permitir expresarlas. Los maestros pueden dar apoyo corrigiendo percepciones equivocadas y tranquilizando al niño para que sepa que es querido, valorado y que será protegido. Por medio de cartas, dibujos y otros medios, a los niños se les puede dar oportunidades para expresar su amor y afecto por el padre de familia.



La meta es ayudar a la familia a mantener la conexión del niño con el padre de familia y ayudar al padre de familia a seguir siendo parte de la vida del niño. Esta conexión se puede conservar manteniendo informado al padre de familia acerca de las actividades del niño y sus habilidades recién adquiridas. Las obras de arte del niño y fotografías de este se pueden enviar al padre de familia, junto con notas que los maestros ayudan al niño a “escribir”. Si se cuenta con tecnología más sofisticada (como una grabadora digital o grabaciones de video), se pueden grabar mensajes del niño y videos de sus actividades para mantenerse conectado con el padre ausente.

La condición migratoria. La inmigración representa otra forma de desarraigo que es causa importante de estrés para muchas familias. La inmigración, ya sea voluntaria o involuntaria, presenta retos a las familias y a los niños. El simple cambio ambiental y las presiones para aculturarse a los Estados Unidos imponen cargas significativas a las familias y a los niños. Dominar un nuevo idioma, aprender modos nuevos, adaptarse a costumbres nuevas y entender y ajustarse a sistemas legales nuevos son apenas algunos de los retos que enfrentan las personas recién llegadas. Como si esto no fuera lo suficientemente difícil, a los inmigrantes con frecuencia se les estigmatiza y ellos experimentan falta del respeto y discriminación. Las familias inmigrantes también se encuentran en el centro de una polémica pública. Esta polémica conlleva tensiones y hostilidades que hacen que las familias inmigrantes estén sujetas a un intenso escrutinio, provocando una mayor ansiedad acerca de su propia seguridad física y el bienestar de sus hijos.

Los padres inmigrantes enfrentan dificultades con muchos asuntos que impactan a sus hijos pequeños. Uno de los asuntos principales es la falta de habilidad para hablar en inglés. Los inmigrantes que provienen de culturas en las que los padres dependen ampliamente de los familiares para obtener cuidado infantil posiblemente envíen a sus hijos de regreso a sus países de origen para que los cuiden estos familiares durante periodos prolongados. O bien, si no son capaces de entender el inglés a nivel básico, es posible que no se enteren de los recursos educativos y de salud que hay en su comunidad. Por ejemplo, una madre que quiera llevar a su hijo pequeño a que participe en actividades en la biblioteca local podría no poder hacerlo debido a que los volantes que anuncian la actividad están en inglés.

La aculturación y la asimilación podrían parecer adaptativos, pero aumenta la ambivalencia acerca de la pérdida de la cultura y la sociedad en donde se criaron. Otro factor de estrés que existe para las familias es que no cuentan con documentación de su condición migratoria y posiblemente vivan con el temor constante de que se deporten a uno o a ambos padres.

Los padres inmigrantes podrían tener que depender de personas extrañas que conocen en los patios de juego (que hablan su idioma) para encontrar un programa de infancia temprana para sus hijos, simplemente escuchando a qué programa asiste el niño del extraño. Un abuelo podría sentirse apenado cada vez que ve a los maestros de su nieto porque no sabe cómo pronunciar los nombres multisilábicos de los maestros, dado que en su idioma la mayoría de las palabras son monosilábicas. Los padres de algunas

culturas posiblemente no entiendan para nada el concepto de recaudar fondos, dado que la práctica sigue siendo ajena para ellos cuando el sistema no se les explica adecuadamente en su lengua materna (Hwa-Froelich y Westby 2003).

La socialización de los niños representa otro dilema que enfrentan las familias. Para aquellos a quienes les inquieta la adaptación de sus hijos a un ambiente nuevo, surgen preguntas acerca de cuánto tiempo debe estar inmerso el niño en el idioma y las costumbres de su nuevo hogar en comparación con el fomento del idioma y las costumbres de su país de origen. *¿Deben alimentar a sus hijos con cuchara y enseñarles a usar el baño temprano, como lo hacían en su país de origen? ¿Deben recurrir al castigo físico cuando sus hijos se portan mal? Cuando sus hijos les replican, ¿deben iniciar una conversación o regañarlos? ¿Deben los padres volverse compañeros de juego de los niños o mantener la distancia de los hijos para mantener la autoridad? ¿Hay un punto intermedio entre las diferentes prácticas de las dos culturas? ¿Qué es lo mejor para los niños en el nuevo ambiente?* Estas son apenas algunas de las preguntas que preocupan a los padres inmigrantes recién llegados.

Las decisiones acerca de cómo mantener y fomentar el idioma de la familia con frecuencia presentan dificultades para las familias. Las familias no están seguras acerca de lo que es mejor para sus hijos. Debido a que aprender un idioma no impide la habilidad de aprender un segundo idioma a la larga y que el dominio de varios idiomas es una ventaja, parece razonable animar a



que el niño retenga el idioma de la familia a la vez que aprende inglés (CDE 2009b). El temor de tomar la decisión incorrecta con frecuencia paraliza a las familias, por lo que evitan tomar una decisión y no piden ayuda ni buscan recursos. Por consiguiente, es posible que no elijan o no sepan cómo asegurarse de que su hijo esté adquiriendo las habilidades adecuadas de lectoescritura en ambos idiomas. Sin embargo, cuando se deja al azar la manera de apoyar el desarrollo del niño que aprende dos idiomas, el niño podría no adquirir las habilidades adecuadas en ninguno de los dos idiomas. Los programas de infancia temprana pueden hacer contribuciones importantes ayudando a las familias con información en ambos idiomas, para que el niño sea capaz de comunicarse

con su familia en su lengua materna y también utilice el inglés en los programas de infancia temprana y en las interacciones con sus compañeros. Los programas pueden fomentar el desarrollo del idioma de la familia del niño animando a la familia a seguir utilizando y enseñando el idioma de la familia y proporcionando o remitiendo a las familias a libros y actividades que ayuden a alcanzar esa meta. El programa también debe asegurarse de que la familia reciba la información que necesita para seguir participando en la escuela del niño en el idioma de la familia.

El impacto del estrés en las familias

El estrés en las familias tiene varias implicaciones para el personal del programa y para el posible éxito de los niños cuyas familias se ven afectadas por este. Los efectos de los factores de estrés son acumulativos. Los factores de estrés, como las dificultades económicas, el desempleo, la falta de vivienda y la condición migratoria pueden hacer que sea más difícil para las familias establecer una relación firme con el personal del programa. La inestabilidad provocada por los factores de estrés y la falta de recursos podría significar que las familias no sean capaces de participar en las actividades ni en los programas diseñados para los padres y las familias. La inestabilidad residencial afecta las rutinas de alimentación y sueño del niño. Los factores de estrés pueden impactar la asistencia de los niños y su conducta y actitud hacia el aprendizaje cuando asisten al programa.

Para atender a un niño eficazmente, los miembros del personal del programa necesitan ser conscientes de las interrupciones en la vida del niño debido a condiciones económicas y otras dificultades que enfrenta la familia. En estas situaciones, los miembros del personal del programa podrían necesitar ir más allá de los métodos acostumbrados para comunicarse con la familia, para asegurarse que establecen contacto con las familias con las que sea difícil contactar. Ellos deben comunicarse con los padres cuando detecten cambios en la conducta, el nivel de fatiga, el aseo y la disposición del niño. Cuando la familia se encuentre en apuros, los miembros del personal del programa deben hacer todo lo posible para mantener al niño en el programa. El programa podría ser el único lugar en la vida del niño que esté libre de turbulencia y podría contribuir significativamente a la habilidad del niño de lidiar con el desasosiego en la familia.

La situación de una familia que está a punto de perder su vivienda es un ejemplo ilustrador. La reducción del horario de la madre en el trabajo le imposibilita pagar el alquiler. Esta es una situación altamente estresante para los adultos, pero a pesar de

sus intentos de mantener estas inquietudes alejadas del niño, el niño podría percibir la tensión y sentirse muy afectado.

Debido a que la familia no está segura de dónde van a vivir, la madre revela al personal del centro que ella no va a poder mantener a su hijo en el centro. En un caso como este, el personal trata de identificar recursos que puedan ayudar. Los miembros del personal podrían localizar una organización sin fines de lucro que se dedique a la vivienda de bajos ingresos en el vecindario y pueda ayudar a la familia. Estos esfuerzos extraordinarios por parte del personal son motivados por la importancia de procurar que la vida del niño sea lo más normal posible y se mantengan las mismas rutinas. Se ha demostrado que esta es la estrategia que más éxito tiene a la hora de ayudar a los niños a sobrellevar las interrupciones en la vida de la familia (California Childcare Health Program 2004).





Cuarta Parte

La cultura, la vida en familia y los currículos de la infancia temprana

¿De qué manera se pueden utilizar los conocimientos acerca de la diversidad de las experiencias de los niños en la familia y la cultura en la planificación del currículo? ¿Pueden las convicciones de que estas experiencias tempranas son importantes para la preparación para la escuela servir de guía en los intentos de hacer más sensible el currículo a los niños que son étnica y culturalmente diversos? Dichos temas se abordarán en esta sección, la cual explora el funcionamiento y la cultura de la familia en cuanto a su relación con los dominios del *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2012) y el *Marco de currículo preescolar de California* (CDE 2010, 2011, 2013). El propósito de esta sección es analizar las conclusiones de los estudios de investigación y los descubrimientos de los estudiosos que podrían ser útiles para los educadores de la infancia temprana que estén implementando los componentes de los dominios del marco de currículo establecidos por el Departamento de Educación de California (CDE). Esta sección resumirá en particular las conclusiones y descubrimientos acerca de lo que las familias hacen (prácticas de las familias); lo que ellas creen (sus perspectivas) acerca de las habilidades que los niños necesitan para estar preparados para la escuela; y los métodos que las familias utilizan para guiar, socializar y explicar los fenómenos a sus hijos.

La ayuda general en esta tarea proviene del trabajo de Bernal, Bonilla y Bellido (1995; Bernal et al. 2009), quienes propusieron un modelo para guiar la modificación de la intervención educativa para que fuera más sensible a las culturas. El valor de este modelo es la identificación de los lugares donde podrían efectuarse adaptaciones al currículo. Esta obra refleja los elementos de su modelo en una lista de verificación que los miembros del programa pueden utilizar para guiar y evaluar sus esfuerzos a la hora de hacer que la práctica sea más relevante desde un punto de vista cultural (vea el recuadro cuatro).

Recuadro cuatro: Estrategias para la sensibilidad cultural en la enseñanza y el aprendizaje

Las relaciones Establezca y construya conexiones abiertas y socialmente significativas, así como emocionalmente cercanas con las familias de los niños en el programa.

 Pase de pensar en términos de programas centrados en los niños a programas centrados en las familias. Cuando se cambia el enfoque, es posible establecer los tipos de relaciones sinceras que dan apoyo tanto a los maestros como a la familia. Cuando uno establece una relación con la familia, uno se encuentra en condiciones de aprender más acerca de la familia y del niño. Sin embargo, será difícil aprender si uno se concibe a sí mismo como experto. Usted podría saber mucho acerca del desarrollo infantil y la educación de los niños pequeños, pero no es posible saber todo acerca de cada familia ni cada cultura en el programa. Asuma el papel de persona que aprende. Sin embargo, tenga cuidado de no sobrepasar los límites profesionales. Uno puede ser amistoso, por supuesto, pero hay riesgos en volverse amigo de cada familia en el programa.

El contenido Dedique tiempo a familiarizarse con los valores y creencias de los grupos culturales en el programa.

 Aprenda acerca de la cultura de cada familia por medio de observaciones, diálogos y preguntas. Los maestros no son antropólogos, pero ellos pueden aprender algunos enfoques que utilizan los antropólogos. Uno puede aprender acerca de los valores y creencias de los grupos culturales en el programa con simplemente entender a cada una de las familias. Se pueden detectar patrones, pero uno tiene que tener cuidado de no sobregeneralizar. Verifique lo que haya aprendido acerca de las familias y esté dispuesto a cometer errores, los cuales sin duda ocurrirán.

El contexto Identifique las maneras en que la cultura del cuidado y la educación temprana es diferente de la cultura de la familia.

Recuadro cuatro: Estrategias para la sensibilidad cultural en la enseñanza y el aprendizaje (continuación)

 Las observaciones, los diálogos y las preguntas de los maestros pueden ayudar a revelar aspectos culturales. Es posible que usted tenga que leer entre líneas e interpretar las conversaciones corteses de los padres, pero si uno está dispuesto a aprender, sin duda descubrirá lugares en donde lo que sucede en el programa de infancia temprana se contrapone a lo que los padres quieren que suceda. Los padres podrían respetar su posición como maestro demasiado como para decirle directamente lo que no les gusta. Usted posiblemente tenga que actuar como detective para descifrarlo.

Las personas Piense profundamente y con frecuencia acerca del papel de la cultura en las relaciones personales con un niño o grupo de niños en particular.

 Considere su propia cultura cuando usted preste atención a las relaciones personales con un niño o grupo de niños. ¿Es usted consciente de su propia cultura? ¿Cómo ha incorporado usted la cultura de la infancia temprana (como la práctica adecuada para el nivel de desarrollo) en sus creencias, valores y prácticas? Debe reflexionar: ¿Cómo de bueno es el programa y cómo se ajusta a la cultura de los maestros? Los maestros también son seres culturales. Este es un hecho que importa.

El lenguaje Utilice un lenguaje respetuoso con la cultura y modos alternativos de comunicación para fomentar la comprensión.

 Piense acerca de lo arduamente que se empeña en utilizar un lenguaje que sea más significativo para cada niño. Si usted trabaja con niños de cero a tres años, usted interpreta muchas señales no verbales y recurre tanto a señales no verbales como habladas. Algunos maestros logran ser muy buenos a la hora de utilizar e interpretar las señales no verbales. Dicha habilidad es una ventaja al trabajar con niños mayores que hablan un idioma que los maestros no hablan o que usan sistemas de comunicación alternativos.

Recuadro cuatro: Estrategias para la sensibilidad cultural en la enseñanza y el aprendizaje (continuación)

Las metáforas Incorpore al programa símbolos, dichos e imágenes de personas que sean importantes desde un punto de vista cultural; añada fotografías de las familias, carteles y maneras en que las familias se comuniquen en todo lo que se haga y en el entorno que se organice.

- Sea inclusivo integrando símbolos e imágenes que sean importantes desde un punto de vista cultural al entorno de la infancia temprana. Las representaciones y los símbolos de la cultura de los niños se pueden incluir en el espacio físico. Los niños necesitan ver reflejados algunos de sus materiales o símbolos culturales en la cultura del entorno. Los centros con poca diversidad de cultura deben también representar a culturas y familias que no formen parte del centro.

Las metas Plantee los objetivos del aprendizaje de los niños de manera que se reflejen los valores y metas propias de la cultura de los niños.

- Dedique tiempo a averiguar cuáles son las metas más importantes de la familia. Luego, informe a los padres cómo se está desarrollando su hijo en el contexto de esas metas de la familia. Por ejemplo, durante la infancia temprana, algunos padres se enfocan en las habilidades sociales más que en las metas cognitivas. Es posible que ellos quieran que sus hijos, a esta edad, aprendan a llevarse bien con los demás, obtengan información práctica y adquieran habilidades de cuidado personal más de lo que les preocupe el aprendizaje en áreas como los conocimientos de aritmética, la lectoescritura o el dibujo. Otros padres podrían enfocarse en objetivos del aprendizaje que hagan más hincapié en los conocimientos de aritmética, la lectoescritura o el dibujo que en las habilidades sociales.

Los métodos Considere cómo los métodos de enseñanza que se utilizan en los programas de cuidado y educación de infancia temprana encajan en el contexto cultural y los valores de los niños.

Recuadro cuatro: Estrategias para la sensibilidad cultural en la enseñanza y el aprendizaje (continuación)

Explore maneras de modificar las estrategias de enseñanza y comunicación de manera que concuerden con el estilo de aprendizaje del niño y las maneras de comunicarse basadas en la cultura. Por ejemplo, los enfoques occidentales con respecto a la enseñanza y el aprendizaje con frecuencia resaltan el desempeño como una actividad individual en la cual las habilidades de los niños se miden en relación con el desempeño de otros, estableciendo así comparaciones implícitas y la competencia. En otras culturas, el desempeño puede ser visto más como el resultado de un grupo y que se utilicen más las estrategias cooperativas. El éxito no se mide con individuos que dominen habilidades específicas, sino a través de los avances del grupo hacia el dominio.

Implicaciones de las experiencias culturales y familiares para la enseñanza y el aprendizaje

El concepto de los niños pequeños como generadores de significado está incluido en los marcos de currículo infantil y preescolar. Los niños pequeños encuentran sentido a sus experiencias de forma activa y buscan conexiones. Los maestros observan y escuchan a los niños, descubren cómo funcionan sus mentes y encuentran maneras de unirse a las experiencias de aprendizaje diversas que tienen ellos. Entender el contexto a partir del cual los niños

generan significados permite que los maestros aumenten su comprensión de los niños y ofrezcan experiencias que faciliten la exploración y el aprendizaje. El contexto incluye todos los factores que se describieron en la sección anterior: la cultura y el origen étnico de la familia, su



composición, las presiones o el estrés que sufra la familia y sus recursos se combinan y contribuyen de manera muy particular al aprendizaje y al desarrollo de cada niño.

Conforme los niños establecen relaciones en el programa, ellos adquieren un sentido de pertenencia y se vuelven conscientes del interés que los maestros sienten por ellos. Las relaciones solidarias y sensibles con los maestros animan a que los niños jueguen, así como a que exploren y generen significados, produciendo así la posibilidad de compartir significados y el aprendizaje en todos los dominios del desarrollo. Por ejemplo, una maestra podría observar a un niño de cuatro años en el área de juego dramático hablando con otro niño acerca de la importancia de no desperdiciar los alimentos. La maestra sabía que este niño provenía de una familia de bajos ingresos. Ella utilizó esta observación como oportunidad para explorar con el grupo completo cómo se abordan las horas de la comida en el salón preescolar. Un niño preguntó porque solo recibía una porción a la vez. La maestra explicó que la práctica existía para evitar desperdiciar alimentos. Esta lección de ciencias sociales reflejó un valor que es especialmente significativo para algunos niños en el grupo, sin dirigir la atención a ellos.

El recuadro cuatro, en la página 76, detalla varias dimensiones que se deben incluir al considerar una práctica educativa que sea sensible a las culturas: el contenido, el contexto, las personas, el idioma, las metáforas, las metas y los métodos. Como punto de partida, los maestros deben aprender lo más posible acerca del contenido de la cultura del niño, especialmente su historia, artes, valores y prácticas. Lo que las personas comunican y cómo se comunican se vincula estrechamente con la cultura. Debido a las diferencias interculturales en los estilos de comunicación, es necesario identificar los métodos de comunicación que funcionen mejor con los grupos culturales a quienes se atiende.

Lo más importante para lograr que la práctica educativa sea culturalmente sensible es el lenguaje y las metáforas. Usar métodos de comunicación culturalmente compatibles e incorporar símbolos culturales o metáforas son dos de las maneras más eficaces de aumentar la pertinencia cultural en la práctica educativa. El uso de un lenguaje, estilos de comunicación y símbolos familiares transmite una sensación de aceptación de la otra cultura y ayuda mucho a transmitir la aceptación y valoración del otro. *¿Cómo se logra esto? ¿Cómo se familiariza un maestro con los estilos de comunicación?* El primer paso es escuchar cómo utilizan las familias el lenguaje: palabras, frases, entonación, inflexiones, pausas, metáforas y convenciones. Se ha dicho que la imitación es la manera más sincera de halago. A veces el halago funciona con las familias. Siga sus pautas en cuanto al uso del lenguaje. Por ejemplo, haga suficientes pausas durante el flujo de la conversación

para dar a los niños y a los padres la oportunidad de plantear sus pensamientos. Cuando las familias hablen, dedíqueles toda su atención para que ellos sepan que lo que ellos dicen es la cosa más importante del mundo para usted en ese momento.

El último y más alto nivel de adaptación cultural se encuentra en el área de la práctica de la enseñanza. No es fácil considerar la cultura al establecer metas de aprendizaje y en los métodos de enseñanza que se utilicen para alcanzar esas metas, ya que se requiere un análisis e imaginación constante. La colaboración con las familias para interpretar los esfuerzos de sus hijos de encontrarle sentido al mundo de las personas y los objetos ayudará a que los maestros identifiquen posibilidades nuevas para ampliar el aprendizaje en los diferentes dominios que se mencionan en los fundamentos del aprendizaje.

En última instancia, se espera que todos estos esfuerzos permitan cosechar beneficios significativos mediante un desempeño mejorado de los grupos de niños que son culturalmente diversos. Son inevitables las comparaciones y esto ayuda a entender a los demás. También es útil para los miembros del personal reflexionar acerca de cómo el contexto del ambiente del programa de cuidado y educación temprana es semejante y distinto al ambiente del hogar como producto de las diferencias culturales. Es esencial comparar con respeto y sin criticar. Esto es importante porque las relaciones con niños o grupos de niños específicos pueden verse influidas por diferencias culturales no detectadas sin que uno se dé cuenta.

Los marcos curriculares

La siguiente sección resume información pertinente a los dominios del marco de currículo infantil y de la infancia temprana del Departamento de Educación de California. Hay coincidencias y continuidad entre el *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2012) y el *Marco de currículo preescolar California* (CDE 2010a, 2011 y 2013) respecto al desarrollo perceptual y motor, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo socioemocional. Se incluye el desarrollo cognitivo como dominio en el *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2012), pero no está designado específicamente en los dominios preescolares, aunque es un fundamento para el lenguaje, las matemáticas, las ciencias y otros dominios en el marco de currículo preescolar.

Esta sección presenta inferencias efectuadas a partir de observaciones y estudios de investigación acerca de la cultura y la vida familiar para la enseñanza de los currículos infantil y preescolar. La meta es considerar cómo el contenido, los materiales y el proceso de enseñanza y aprendizaje se podría configurar para fortalecer y responder a las

experiencias culturales y familiares de los niños. En concreto, se analiza lo que se sabe acerca de lo que hacen las familias, lo que creen (sus perspectivas) acerca de las habilidades que los niños necesitan para estar preparados para la escuela, así como los métodos que utilizan para guiar, socializar, regañar, entrenar y explicar fenómenos a sus hijos.

El desarrollo socioemocional

¿Cómo podrían reflejarse las diferencias en cuanto a valores culturales y experiencias familiares en el desarrollo socioemocional? El desarrollo socioemocional temprano es más aparente en la comprensión de uno mismo, la relaciones con los demás y la adquisición de la competencia socioemocional (Thompson y Goodman 2009). Las diferencias étnicas, culturales y familiares se han observado en los resultados que las familias valoraban y en los métodos que consideraban adecuados para alcanzar dichos resultados. Como se señaló anteriormente en el análisis de las culturas colectivistas, en algunas familias el sentido de uno mismo está subordinado al sentido de pertenencia a una familia. El bienestar individual se valora en términos de lo bien que le esté yendo a la unidad familiar. Esto significa que el bien de la familia en general es lo más importante y que la satisfacción de los deseos y necesidades individuales no debe perseguirse si el satisfacerlos resultaría en perjuicios o adversidad para la familia. Estas familias controlan la mala conducta señalando la obligación que tienen todos los miembros de no causar vergüenza a la familia (Ballenger 1999). En otras familias, lo más importante es la autonomía individual. La habilidad de tomar decisiones personales se valora mucho y no se considera que la mala conducta individual se refleje en la familia.

En cuanto a los métodos para alcanzar los resultados deseados, Deater-Deckard y Dodge (1997) observaron que algunos grupos de padres recalcan la disciplina estricta y valoraban la obediencia a los adultos sin cuestionamiento. La obediencia sin cuestionamientos, el respeto y el remitirse a los cuidadores adultos y los maestros era lo principal (Delgado-Gaitan 2001). Las prácticas asociadas con las creencias conservadoras y enfocadas en los adultos implicaban estrategias mediante las cuales los adultos dirigen, reorientan y participan intensamente en los detalles de la vida del niño. Las prácticas autoritarias implicaban el control de la conducta del niño únicamente con base en la autoridad de los padres, sin que haya una explicación o negociación. En dichos casos, la orientación que se proporciona a los niños era directa, intensiva y altamente controladora. Los enfoques con frecuencia surgen de situaciones y son adaptativas para situaciones donde los niños son muy valorados, donde los ambientes presentan riesgos, donde los niños enfrentan con frecuencia peligros y una alta probabilidad de padecer un daño y donde las familias

sienten que su habilidad para vigilar, supervisar y proteger a los niños no es adecuada para los desafíos. La disciplina estricta con frecuencia se implementa en un contexto de cariño, apoyo y afecto. Por ejemplo, en algunas familias, esta combinación de cariño y firmeza tiende a modular el impacto negativo que los estilos coercitivos y el castigo físico tendrían de otra manera si se implementaran por sí solos (Deater-Deckard y Dodge 1997).

Los enfoques autoritarios pueden contrastar con las estrategias indirectas que fomentan la autonomía y que se enseñan en muchos programas de capacitación de la infancia temprana. Una perspectiva autoritaria hace hincapié en el cumplimiento de las reglas, pero la conducta es controlada no por la coerción y el castigo físico, sino por las consecuencias naturales y lógicas de las decisiones que los niños tomen cuando quebrantan las reglas establecidas y las expectativas. Además, el cumplimiento se consigue por medio de explicaciones que dan los adultos de las reglas y las expectativas, el respeto a la autonomía personal y la libertad del niño de negociar excepciones para satisfacer sus necesidades personales (Rogoff 2003). Se asume que los niños aprenden mejor cuando se les permite tomar decisiones. Cuando los niños eligen mal, deben sujetarse al resultado y aprender de las consecuencias de sus decisiones y actos. El punto importante aquí es que los niños de las familias con usan enfoques autoritarios para guiar el comportamiento llegan a los programas preescolares con expectativas diferentes acerca de sus relaciones con los adultos y acerca de la forma y el contenido del establecimiento de reglas y el control de la conducta. Si los miembros del personal del programa tienen conciencia de estas diferencias, pueden hablar acerca de estas diferencias con las familias, orientar a los niños respecto a su enfoque y ayudarlos a efectuar las transiciones de un estilo disciplinario en casa a otro que esté vigente en el programa.

También hay diferencias entre familias respecto a las reglas que rigen la expresión de las emociones y la agresión. Algunas familias tienen reglas relativamente relajadas acerca de la gama de emociones que se permite expresar a los niños, en tanto que en otras se espera que los niños minimicen la expresión abierta de emociones como el enojo, la frustración y la tristeza. En algunas familias, no es aceptable expresar enojo o temor. Es



posible que haya reglas estrictas respecto a la expresión emocional de los niños varones. El reconocimiento del dolor físico, los sentimientos heridos y el llanto por parte de los niños varones produce consecuencias severas. Las familias desaniman el llanto y a veces ponen en vergüenza a los niños que lo hacen. Esto se refuerza fuera de la familia por parte de los compañeros que con frecuencia ridiculizan sin piedad y rechazan a los niños pequeños que lloran. Ya sea de manera directa o por medio de insinuaciones, se transmite el mensaje a los niños pequeños de que ellos son hombres pequeños que no deben llorar. Solo las niñas y los bebés lloran. Al no permitirles expresar cómo se sienten, las familias están socializando a los niños para que no reconozcan ni admitan cómo se sienten realmente.

Los maestros pueden permitir que un niño exprese sus emociones al darle la oportunidad de hablar a solas y alejado de sus compañeros cuando sea necesario. Reconocer que los niños posiblemente no quieren hablar acerca de sus sentimientos frente a los demás es importante. Se puede llevar al niño a un lado y preguntarle: “¿Cómo te sentiste cuando tu amigo te dijo que eras un bebé?” Este enfoque puede dar a los niños la habilidad de expresar sus emociones cuando estén listos para hacerlo, de manera segura. Esto también proporciona la oportunidad para que el maestro ejemplifique la conducta y ayude al niño a practicar cómo lidiar con las emociones sin perder la dignidad.

La medida en la que se permite a los niños demostrar agresión física también varía ampliamente entre familias y grupos culturales. Algunas familias incentivan una autoafirmación socialmente aceptable. Sin embargo, la afirmación de un niño pequeño puede parecerse a lo que otros llamarían agresión. Algunas familias toleran y permiten que los niños recurran a la agresión física en interacciones con miembros de la familia y compañeros. La agresión dentro de las familias se acepta como una expresión natural de la frustración. Algunos grupos justifican e incluso insisten en el uso de la agresión física con compañeros, siempre y cuando el niño no provoque una pelea. A los niños se les dice y, en algunos casos, se les aconseja que se defiendan a sí mismos. En dichos casos, los padres transmiten de manera implícita a los niños: “No puedes depender de los adultos, así que tienes que aprender a cuidarte a ti mismo”. Su consejo a los niños: “Si no te defiendes, estás alentando a que otros niños te sigan acosando”. Este consejo es visto como una manera para que el niño se defienda contra el acoso cuando no hay adultos o estos no le puedan proteger. Para poder fomentar un ambiente seguro, los maestros necesitan hablar con las familias por adelantado acerca de las conductas infantiles que son aceptables. El incluir a las familias para establecer las metas del

programa y pedirles que ayuden a los maestros a implementar las normas del programa puede ayudar a un padre de familia a reconocer que las normas del programa respecto a la conducta agresiva se aplican por la seguridad de todos los niños.

La independencia, es decir, la habilidad de cuidarse a uno mismo y a los hermanos menores desde una temprana edad, es algo que algunas familias consideran una virtud. Para otros, la infancia temprana es un periodo de dependencia prolongada en el cual los niños dependen de los adultos para satisfacer sus necesidades (Barbarin et al. 2008). Estos puntos de vista alternativos reflejan diferencias en cómo se concibe la infancia y en los valores respecto a la cooperación y la competencia. Para algunos grupos, la competencia es algo que se desincentiva mientras que se incentiva la cooperación. El desempeñarse con excelencia en la escuela y en otros aspectos de la vida es algo que se desincentiva en algunos grupos. En dichos casos, a los niños se les transmite el mensaje que deben evitar sobresalir y que los vean como si fueran mejores que los demás. Ellos no deben atraer la atención a sí mismos sobresaliendo o desempeñándose mejor que sus compañeros. Estas creencias podrían ser producto de un sentido de humildad y la preocupación de que el niño se adapte a sus semejantes y sea aceptado por ellos.

Cabe señalar que las familias de algunos grupos culturales valoran y promueven las competencias que los programas de educación temprana alientan y consideran como adaptativas en dicho ambiente: la habilidad para sentarse quieto y enfocarse, seguir las reglas que contribuyen al orden y el decoro en el salón de clases, comunicar necesidades con el uso de palabras, la dependencia de los adultos y una capacidad elevada para la regulación de la conducta y las emociones. Otras familias podrían asignar poco valor a estos atributos. Algunas familias incluso adoptan un estilo que podría parecer autoritario, estricto y coactivo y hacer uso del castigo físico.

A muchos miembros del personal de la infancia temprana se les dificulta aceptar estos enfoques. En estas situaciones, el personal se encuentra atrapado entre dos valores contradictorios, lo cual resulta en dos opciones inaceptables: unirse a la familia o rechazar este enfoque. La estrategia más eficaz se encuentra en algún lugar entre estas dos opciones. La comunicación con las familias acerca de estas diferencias es esencial. Por medio de conversaciones, el programa puede encontrar maneras de adaptar este enfoque a la vez que sigue respetando los principios de la familia respecto a la socialización y la guía del comportamiento. Aun así, es probable que haya diferencias entre el programa de educación temprana y el hogar. Tanto los maestros como los padres pueden ayudar a los niños a unificar los dos modos de disciplina distintos y adaptarse a

ellos cuando los estilos del hogar y el programa de educación temprana no concuerden completamente. Esto un reto significativo en muchos programas (Barbarin et al 2010). A pesar de las dificultades, es importante enseñar a los niños que hay una cultura del hogar, así como una cultura en el grupo fuera del hogar y que ellos necesitan aprender a navegar ambas.

El lenguaje y la lectoescritura

Brodie, Stoneman y McCoy (1994) han propuesto un modelo de contexto cultural para explicar las variaciones en el desarrollo de la lectoescritura de los niños. Ellos afirman que las familias poseen y siguen metas y expectativas del desarrollo que fomentan la lectoescritura e influyen en la disponibilidad de las actividades relacionadas con la lectoescritura en el hogar y los patrones de interacción de la familia en torno a la lectoescritura.

Resulta útil preguntar acerca de las prácticas y las metas de lectoescritura de la familia, como primer paso para fortalecer la participación de la familia. También podría ser útil conocer qué materiales impresos y qué materiales infantiles están disponibles en la comunidad. ¿Qué tan comunes son las conversaciones con el niño? ¿Ven los miembros de la familia la televisión o leen con el niño y hablan acerca del programa o libro? Estas prácticas en familia pueden estimular el hábito y el amor por la lectura. Por lo tanto, pueden jugar un papel significativo en el desarrollo de la competencia para la lectura. Lo más notable es que se fomenta el amor por la lectura cuando los miembros de la familia y el niño leen juntos con regularidad, se anima la lectura, hay acceso a los libros en casa y los adultos ejemplifican el uso de materiales impresos, demuestran actitudes positivas hacia la lectura y los adultos y el niño mantienen conversaciones frecuentes.

No cabe duda que hay diferencias culturales en cuanto a la manera en que se desarrollan las habilidades de lenguaje oral. Algunas habilidades se desarrollan cuando los niños se comunican con adultos que usan un habla dirigida por los niños y otras cuando los niños oyen a otras personas hablar. En algunas culturas, los adultos hablan y explican mucho, en tanto que en otras culturas no tienen esa costumbre. Los hermanos y otros adultos en el hogar también juegan un papel importante. Los miembros del personal pueden hacer una contribución importante al desarrollo de la lectoescritura de los niños al ayudar a los padres a entender la importancia de las habilidades del lenguaje oral. Por ejemplo, se puede explicar a los padres que cuando hablan, leen juntos y hablan acerca de lo leído, los niños desarrollan habilidades de lenguaje oral

y la atención a una edad temprana que predice las habilidades de lectoescritura en la escuela primaria (Snow, Burns y Griffin 1999)

El ambiente emocional de la familia también es importante. Un ambiente emocional positivo en la familia genera relaciones favorables entre hermanos en las que los hermanos mayores están más dispuestos a interactuar con los hermanos menores mediante la lectura y otras actividades de lectoescritura. En general, crear un ambiente emocional positivo en torno a las actividades de lectoescritura significa que los niños tenderán más a escuchar la lectura y a leer informalmente, además de responder más positivamente a la instrucción formal. Si a una familia le intimida leer a sus hijos en casa, organizar un “círculo de lectura familiar” de vez en cuando puede ayudarlos a sentirse parte de un programa de lectura que apoye los esfuerzos de los adultos y ejemplifique la lectura en voz alta a los niños. Invitar a los padres de familia a que se sientan cómodos leyendo libros en voz alta y contando cuentos en el idioma de la familia puede ser otra manera de alentar el desarrollo de la lectoescritura en la familia.

El leer libros juntos se ha considerado como una introducción especialmente útil para las habilidades de lectura, pero parece ser eficaz ante todo cuando la lectura es una experiencia realmente interactiva y creativa. En muchos hogares, cuando las familias comienzan a leer con niños muy pequeños, esto se ve marcado normalmente por interrupciones y diálogo acerca de temas ajenos a la narración. Sin embargo, todo es positivo, incluso estas conversaciones sobre tema ajenos son útiles, dado que se interactúa activamente con el niño en torno al uso de palabras y la expresión de ideas, lo cual es, a final de cuentas, un aspecto fundamental de la lectura. Conforme los niños crecen, las familias pueden volverse menos tolerantes a las interrupciones y dirigir más (Pellegrini, Brody y Sigel 1985). Esta transición de la lectura como algo divertido y creativo a la lectura dirigida y castigada puede ser un acontecimiento desafortunado que el personal debe desalentar.



Se identificaron diferencias culturales en los propósitos atribuidos a la lectura. En algunos grupos, la lectura es una forma de entretenimiento, en tanto que, en otros, es algo utilitario, instrumental o bien una ocasión para dominar una habilidad. Para este último grupo, el enfoque común de la lectoescritura y la lectura es resolver problemas prácticos, desempeñar las actividades de la vida diaria (por ejemplo, pagar cuentas, hacer uso del directorio de recursos) o bien mantener relaciones sociales por medio de la escritura y lectura de comunicaciones personales como cartas, notas, tarjetas, etc. (Taylor y Dorsey Gaines 1988). Para los niños, representa una ocasión para realizar actividades de adquisición de habilidades repletas de elementos auxiliares para el aprendizaje, como los juegos y los juguetes manipulables. Puede que algunos miembros de la familia no sepan leer o escribir en inglés o quizás incluso en su idioma materno. En ese caso, los miembros de la familia podrían no ser conscientes de cómo las personas analfabetas pueden fomentar la lectoescritura. Es importante para los miembros del personal recalcar que el lenguaje oral fortalece las habilidades de lectoescritura de los niños y que los libros con imágenes se pueden disfrutar cuando el adulto y el niño describen las imágenes.

Para algunos grupos, las experiencias orales son un elemento clave del desarrollo del lenguaje y las habilidades de lectura fundamentales de los niños (Brody, Stoneman y McCoy 1994). Por ejemplo, algunas familias participan con frecuencia en actividades de lenguaje oral como el canto, la dramatización de obras de teatro y escenas que inventan los miembros de la familia, así como las conversaciones a la hora de la comida. La combinación de prácticas y creencias familiares acerca de la importancia de la lectoescritura juegan un papel importante en el desarrollo temprano de la lectoescritura de los niños. En muchos grupos étnicos, los niños crecen en familias con una tradición oral fuerte en la cual contar cuentos y cantar son un aspecto central de sus experiencias en casa. Las habilidades orales y de escuchar que se asocian con el canto y el contar cuentos proporcionan una base de experiencias complejas con la narrativa que es importante y representa un recurso a menudo desapercibido para el fomento del lenguaje, la lectoescritura y la lectura de los niños.

Aunque las prácticas de lectura y el uso de materiales impresos varían entre familias, es necesario entender y aprender acerca de sus elecciones de experiencias de lectoescritura por medio de conversaciones con las familias acerca de lo que sucede en casa. Por ejemplo, en familias que hacen uso del lenguaje de señas o braille, es importante para los miembros del personal entender cómo se relacionan con el lenguaje y la

lectoescritura. Las familias con frecuencia son receptivas a las sugerencias de las cosas que podrían hacer y aceptan con agradecimiento los materiales que los programas de infancia temprana podrían dar o prestarles para fomentar las habilidades de lectura de sus hijos. Los miembros del personal del programa también podrían estar dispuestos a incorporar diferentes tradiciones familiares en el programa de infancia temprana. Sin embargo, los padres que provienen de una tradición oral, que nunca aprendieron a leer o que tuvieron dificultades con la lectura en la escuela, podrían tener dificultades con esta práctica. Algunos adultos son demasiado cohibidos para leer en voz alta y serían reticentes a hacerlo, aunque el personal del programa los animara. Es esencial respetar las preocupaciones y preferencias de los padres a la hora de incorporar tradiciones familiares en el programa.

El desarrollo del idioma inglés

El aprendizaje de dos idiomas es un tema fundamental que es relevante para el currículo de la lectoescritura y el lenguaje.

Para todos los niños, el idioma de la familia es un medio para su socialización en sus familias y comunidades. La identidad de los niños y el sentido de sí mismos están inseparablemente vinculados con el idioma que hablan en la cultura en que hayan sido socializados, lo cual ocurre en un contexto familiar específico (Crago 1988; Johnson y Wong, 2002; Ochs y Schieffelin 1995; Vasquez, Pease-Alvarez y Shannon, 1994)... La pérdida del idioma de la familia puede disminuir la comunicación entre padres e hijos, disminuyendo la habilidad de un padre de familia de transmitir valores, creencias y concepciones familiares. (Wong Fillmore 1991b).

(CDE 2008, 103-4)

Sin embargo, las familias posiblemente no sean conscientes de la profunda conexión que existe entre el lenguaje y otros dominios del desarrollo infantil. Además, algunos padres, así como algunos profesionales, podrían confundir el ser bilingüe con un desempeño académico insuficiente cuando ven que ciertos niños bilingües se desempeñan como grupo a un nivel menor que los niños monolingües en ciertas materias académicas. Por lo tanto, es posible que los padres sientan ambivalencia y estén indecisos acerca de varios temas relacionados con el lenguaje. ¿Deben ellos hablar solamente el idioma de la familia o deben también presentar el inglés? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de cada enfoque?

Los miembros del personal pueden ayudar a las familias asegurándoles que el desarrollo del idioma de la familia no perjudicará la habilidad de aprender inglés y que más bien fortalecerá la habilidad del niño de aprender inglés. Se ha descubierto que los niños que tienen una base más firme en el idioma de la familia aprenden el inglés más rápida y eficientemente. Cuando los



niños cuentan con un ambiente constante y enriquecido con lenguaje, ellos tienen la habilidad de dominar dos idiomas o más. Por ejemplo, las habilidades de algunos niños bilingües en uno o dos idiomas son mayores que las de los niños monolingües. En este mismo sentido, algunos niños que aprenden dos idiomas podrían tener insuficiencias en cuanto al dominio de alguno de los idiomas, pero el desarrollo de dos idiomas no es el motivo. Más bien, lo que puede contribuir a las dificultades es que haya insuficientes experiencias con el lenguaje en el hogar o el ambiente de aprendizaje temprano, o bien que haya impedimentos cognitivos, del habla o de lenguaje de fondo.

Los miembros del personal pueden fomentar el desarrollo bilingüe del lenguaje proponiendo o proporcionando estrategias específicas. Ellos pueden guiar a los padres acerca de cómo ayudar a los niños para hacer la transición. El cambio de ser hablante del idioma de la familia principalmente a volverse bilingüe toma tiempo y los niños atraviesan varias etapas (CDE 2008, 105) durante las cuales ellos parecen desarrollar habilidades en el segundo idioma más lentamente que los niños que son monolingües. Los miembros del personal podrían remitir a los padres a recursos acerca del idioma de la familia (por ejemplo, libros, actividades, canales de televisión o radio). Los miembros del personal también podrían validar el idioma de la familia y enriquecer las experiencias con el lenguaje para todos los niños usando vocabulario en el idioma de la familia para los nombres, números y juegos de todos los niños en el salón.

Las matemáticas

Los conocimientos matemáticos tempranos de los niños y las habilidades matemáticas se desarrollan y fortalecen por medio de las experiencias relacionadas con las

matemáticas que tengan en el hogar (Benigno y Ellis 2008). Como resultado, una mayoría de los niños de todos los grupos étnicos y culturales poseen competencias numéricas básicas y preverbales para cuando ingresan al ambiente de la infancia temprana. En parte, como consecuencia de las diferencias en cuanto a lo que recibe más énfasis en la cultura y las experiencias en el hogar, los niños llegan al programa preescolar con conjuntos de habilidades distintas y una concepción distinta de los números (National Research Council 2009). Esto es particularmente cierto en cuanto a la comprensión de las palabras numéricas y los símbolos numéricos. Además, los niños difieren en su habilidad para determinar el tamaño de un conjunto, comparar cantidades y efectuar cálculos. Cabe señalar que estas diferencias son principalmente una consecuencia de experiencias diferentes en cuanto a lo que recibe más énfasis en las familias, y no debido a limitaciones de la capacidad del niño de aprender. Barbarin et al (2008) descubrieron que algunas familias daban relativamente poca prioridad y atención al desarrollo de las habilidades matemáticas más allá de la habilidad de recitar la serie numérica del uno al diez. Las familias consideraban la competencia en lectura y social como algo más indispensable para su preparación para la escuela que los conocimientos matemáticos. Aunque se hacía énfasis en la memorización de los nombres y símbolos numéricos, pocos hacían hincapié en una comprensión de los elementos conceptuales y abstractos de las matemáticas tempranas, como el carácter secuencial de una serie de números, el carácter de los números como representación de la cantidad, el concepto de los números cardinales y la correspondencia de uno a uno. Los maestros deben suplementar lo que ocurre en casa haciendo uso frecuente de las palabras de números y los nombres de las formas y los procesos. La exposición a las palabras numéricas aumenta la familiaridad de los niños con los conceptos numéricos.

Para aclarar, los niños de todos los grupos étnicos demuestran competencia matemática fundamental (por ejemplo, reconocer pequeñas cantidades y distinguir formas comunes), pero se han observado diferencias en otras habilidades matemáticas. Las diferencias en el lenguaje y el desarrollo de lenguaje son parte esencial de las diferencias étnicas observadas en



el desempeño matemático temprano de los niños. Por ejemplo, las diferencias étnicas son mayores en las tareas matemáticas que dependen del vocabulario o los conocimientos verbales en comparación con aquellas que son independientes de los conocimientos de las palabras. Además de las variaciones étnicas en el uso de las matemáticas para expresar con precisión las experiencias cotidianas de la vida en familia, existen diferencias étnicas respecto a la habilidad de usar las palabras para describir lo que se percibe y se puede hacer matemáticamente o para comprender lo que se requiere en tareas matemáticas con mediación verbal. Las diferencias en el desempeño de los niños en operaciones matemáticas eran menos notables cuando no se requería tener conocimientos verbales. Este efecto de las diferencias en cuanto a habilidades verbales en la competencia matemática temprana se puede equilibrar con experiencias de aprendizaje adecuadas. Dichas experiencias presentan y destacan el vocabulario para los números, las cantidades (grande, pequeño; alto, bajo; pesado, ligero) y las relaciones espaciales (cerca, lejos; arriba, abajo). Por ejemplo, los currículos de la infancia temprana podrían suplementar lo que el niño experimenta en casa con la exposición frecuente a los símbolos de los números. Este tipo de currículo puede aumentar la familiaridad con las palabras de las formas y los números, proporcionando oportunidades para contar cosas y experimentar con relaciones y comparaciones numéricas, además de ayudar a los niños a adquirir la comprensión de que, al contar un conjunto de objetos, la cifra mayor representa la cantidad del conjunto. Sin entender este concepto, los niños tendrán dificultades con otras operaciones numéricas, como la suma y la resta.

La artes visuales y escénicas

Las artes visuales y escénicas están estrechamente asociadas con la cultura y con frecuencia son una expresión de la misma. Como tales, pueden llegar a identificarse estrechamente con un grupo étnico en particular y con un miembro de la familia que pertenece a un grupo cultural. Por consiguiente, el arte, la danza y



la música, como parte de las artes visuales y escénicas, ofrecen oportunidades extraordinarias para destacar a los grupos culturales, proporcionando un espacio en donde se pueda escenificar o exhibir los talentos y las perspectivas. El currículo para las artes

visuales y escénicas debe quedar abierto a las formas de escenificación y representación visual que se reflejan en grupos diferentes. En algunas familias y culturas, el canto y la música son un aspecto central de sus vidas diarias.

Las artes visuales y escénicas se pueden utilizar para aumentar las interacciones positivas entre familias y programas preescolares diversos. Las presentaciones teatrales, las declamaciones de poesía, los conciertos de música y las exposiciones de arte ofrecen maneras útiles de crear vínculos entre culturas diversas y el currículo. Esta comprensión se puede utilizar para ampliar lo que el niño sabe y cree para desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para su éxito académico. Para algunos grupos, por ejemplo, tocar tambores es una forma tradicional de espectáculo que es especialmente adecuado para la infancia temprana. Para otros, las artes gráficas, el tejido, la elaboración de colchas, la costura y la escritura son endémicas a la cultura y formas comunes de autoexpresión y cohesión social. Estos sucesos pueden ofrecer oportunidades maravillosas para ampliar una comprensión de las experiencias de los niños en casa cuando se invita a intérpretes y artistas de la familia. Otra manera en que los maestros pueden aprender más acerca de las culturas de los niños y difundirlas a otros niños en el programa es a través de medios como películas y libros populares.

Un dilema que debe resolverse es la cuestión de cómo determinar lo que es adecuado o no para el nivel de desarrollo sin ofender a un grupo. Algunas culturas podrían tener manifestaciones que pueden presentar un problema en el ambiente preescolar debido a su contenido solo apto para adultos. La resolución de estas situaciones debe depender de una decisión orientada a la comunidad, en la cual los maestros y el personal consulten con los padres y los miembros de la comunidad. La clave es asegurarse que el contenido sea adecuado para el nivel de desarrollo, dado que muchas formas de arte callejero se definen por temas de violencia, drogadicción, alcoholismo, lenguaje inadecuado, etc.

*El desarrollo físico**

Los investigadores no han documentado diferencias culturales consistentes en el desarrollo físico. Sin embargo, varias prácticas culturales y condiciones socioeconómicas (SES, por sus siglas en inglés) pueden ser factores en el desarrollo físico. Los estudios de

* Esta sección incluye tanto el dominio del desarrollo perceptual y motor del *Marco conceptual del currículo infantil de California* (CDE 2012) y el dominio del desarrollo físico del *Marco de currículo preescolar de California*, volumen dos (CDE 2011).

investigación han demostrado que el desarrollo de las habilidades motoras depende mucho de la cantidad de movimientos motores que se les permita hacer o se les anime a hacer a los niños. A algunos bebés se les sujeta físicamente cerca de los padres en bolsas canguros u otros tipos de accesorios en que pueden satisfacer su curiosidad acerca de lo que sucede a su alrededor, aunque pueden tener menos libertad para mover los brazos, las piernas y la cabeza. Algunos bebés posiblemente pasen más tiempo acostados boca arriba. A algunos bebés mayorcitos se les permite gatear libremente y deambular ampliamente en su ambiente físico. Por cuestiones de seguridad, se desanima el uso de andadores, los cuales pueden permitir un movimiento más amplio. Otros bebés mayorcitos podrían estar restringidos por la cantidad de espacio seguro o disponible en el suelo o se les puede mantener al alcance de la mano de los padres. Los efectos de estas diferencias aparentemente menores pueden ser acumulativas en su impacto. Un niño pequeño que pasa la mayor parte de su tiempo en un espacio muy estrecho (con espacios al aire libre limitados) podría tener retrasos en sus habilidades motoras. Algunos niños de familias con bajos ingresos que viven en hogares reducidos podrían tener retrasos severos en cuanto a su desarrollo físico debido a la falta de espacio interior para moverse. También se han reportado casos de desarrollo retrasado en niños que pasan sus primeros años de vida en orfanatos.

En algunos casos, los niños viven en una zona donde hay mucho espacio al aire libre. Por consiguiente, las habilidades motoras del niño podrían ser avanzadas. Sin embargo, la habilidad de una familia de facilitar el uso de espacios al aire libre para sus hijos puede variar debido a los siguientes factores: falta de tiempo (podrían estar trabajando), falta de conciencia (podrían no saber la importancia del movimiento) o la percepción de peligros en el espacio al aire libre (podrían pensar que el parque no es seguro). Para los niños cuyas oportunidades de actividad física están limitadas por la situación de vivienda familiar o para los niños que muestran señales de retrasos tempranos en su desarrollo motor, el ambiente de la infancia temprana puede compensar las limitaciones. Al evaluar detenidamente el desarrollo físico de los niños como un diagnóstico de posibles retrasos motores, el personal el programa puede proporcionar equipo y ambientes determinados, como barras de equilibrio, pistas de obstáculos, etc.

Por fortuna, la mayoría de los niños pequeños pueden responder con rapidez a los cambios en el ambiente físico y sobreponerse a las desventajas anteriores relacionadas con la actividad física. Los miembros del personal pueden favorecer el desarrollo físico y ayudar a los niños a sobreponerse a las limitaciones en sus experiencias tempranas alentándolos a ser más activos físicamente. Se puede incluir el movimiento y

el ejercicio en las rutinas y varias actividades al aire libre. Se pueden asociar las letras y números que se aprenden con el movimiento y los ritmos. La danza es una actividad física que disfrutan la mayoría de los niños. Si los niños provienen de un ambiente en donde la actividad es extremadamente limitada, se puede incluir un programa de ejercicio formal en el programa. Los programas de infancia temprana podrían desarrollar programas de ejercicio que sean divertidos para que los padres los hagan en casa con sus hijos. Muchas culturas tienen sus propias actividades físicas preferidas (por ejemplo, volar cometas [papalotes] tejer y coser) y juegos infantiles (por ejemplo, tirar el pañuelo). Los maestros pueden integrar dichas actividades en el programa de infancia temprana.

La salud

El volumen dos de *Fundamentos del aprendizaje preescolar de California* abarca temas relacionados con los hábitos sanos, la seguridad y la nutrición (CDE 2010b). El dominio de salud señala diferencias en las prácticas y creencias de las familias en torno a los alimentos y las opciones alimenticias. Las prácticas influyen en los hábitos de alimentación de los niños y lo que los niños consideran como alimentos deseables. De esta manera, el hogar tiene un impacto importante en la comprensión incipiente que tienen los niños de la nutrición y en sus hábitos alimenticios.

Los niños llegan a los programas preescolares con hábitos, conocimientos y creencias diversas acerca de las prácticas de salud y de protección a la salud. El razonamiento de los niños acerca de la salud es determinado por sus propias experiencias en casa y por sus observaciones acerca de las elecciones de los adultos respecto a los alimentos y las bebidas. Ellos se ven influidos por las decisiones de las familias respecto a la nutrición, la actividad física, las prácticas de salud bucal y la prevención de lesiones (CDE 2010b, 72).

En algunas culturas, se desanima a que los niños hagan elecciones de los alimentos por su cuenta. Los adultos toman todas las decisiones relacionadas con el tipo y la cantidad de alimentos a consumir. En otros casos, las familias tienen pocas opciones de alimentos debido a limitaciones económicas o la disponibilidad limitada de alimentos sanos en el vecindario. En familias que han experimentado dificultades económicas extremas e inseguridad alimenticia persistente, los niños han exhibido comportamientos que incluyen devorar rápidamente y acaparar alimentos.

Incluir alimentos que sean familiares para los niños puede ayudarles a adaptarse al programa. Otra manera de hacer conexión con las familias es pedirles que visiten el

programa y acompañen a los niños a la hora de la comida. Esto puede dar a los maestros un vistazo a los comportamientos de las familias a la hora de la comida, para poder entender mejor a los niños a quienes cuidan. El aumento en las tasas de obesidad entre los niños señala la necesidad de que los programas determinen cómo obtienen las familias información acerca de la nutrición y la salud. Difundir recursos, como el programa sobre conocimientos de salud de la Universidad de California, en Los Ángeles, podría ser especialmente útil.

La diversidad de los hábitos de salud y los conocimientos y comportamientos relacionados con la seguridad se derivan principalmente de los niveles de condición socioeconómica (a veces asociados con la condición migratoria y las habilidades del idioma inglés) y no tanto de la cultura. Por ejemplo, los niños mexicoamericanos de familias con bajos ingresos tienen mayores tasas de obesidad, diabetes, lesiones accidentales y peor higiene bucal (Barker y Horton 2008; Olvera-Ezzell et al. 1994) que otros individuos en sus grupos étnicos. Sin embargo, las causas señalan orígenes que no tienen relación con la cultura, como la falta de seguro médico y de acceso a profesionales médicos. Los padres con bajos ingresos han señalado que han perdido sus trabajos porque necesitaban faltar a su trabajo para llevar a sus hijos a proveedores médicos. La falta de habilidades adecuadas en inglés para comunicarse con los profesionales de salud es otra barrera importante que señalaron muchos grupos de minorías étnicas. Por ejemplo, aunque las personas asiáticas mostraron mejores resultados como grupo que los latinos en cuanto a condición de salud, cuando se dividen a los asiáticos en grupos de dominio alto y bajo en inglés, aquellos con habilidades de inglés insuficientes tuvieron tasas significativamente mayores de problemas de salud (Saha, Fernández y Perez-Stable 2007).

Historia/Ciencias sociales

El origen étnico y la identidad étnica se conciben como temas dentro del dominio de historia/ciencias sociales. El desarrollo de la identidad étnica se encuentra en sus etapas iniciales durante los años preescolares. Los niños son conscientes de la diversidad étnica y las diferencias en cuanto a las prácticas culturales relacionadas con los alimentos, la música, los símbolos y los festejos. Una implicación clave de la cultura y la vida en familia es que los niños deben recibir apoyo para aprender acerca de su propia cultura y valorar su propia identidad étnica, a la vez que se evita el riesgo de despreciar o criticar a los demás. Este apoyo se puede proporcionar haciendo hincapié en las muchas semejanzas que hay entre grupos culturales diversos y exponiendo a los niños a las

prácticas y festejos culturales de los niños en el programa que provengan de una cultura distinta a la suya. También podría resultar útil sensibilizar a los niños respecto a la idea de que no todos los niños tienen el privilegio de contar con seguridad alimenticia y estabilidad de vivienda. Tener conciencia de esto puede impulsar las ideas de compartir y ayudar a los demás. Para los programas preescolares, el enfoque se pone en reconocer las diferencias y festejar la sensación de conexión como grupo. La comprensión de las diferencias entre familias se puede enfocar en la toma de decisiones de las familias. Por ejemplo, los niños y los miembros del personal pueden hablar acerca de cómo los miembros de la familia toman decisiones juntos en grupo y cómo podría ser diferente a la toma de decisiones en el programa de infancia temprana.

La obra *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning* (CDE 2009b, 27) contiene una sugerencia que podría resultar útil para los maestros:

Cazden (1988) sugiere una manera de aplicar estos conocimientos a una lección de ciencias sociales titulada: "Nuestra comunidad":

-  Utilice fotografías de diferentes secciones de la comunidad local, como edificios públicos y los alrededores, incluyendo el campo, las playas, etc.
-  Haga preguntas a los niños como las siguientes:
 - "¿Qué está pasando aquí?"
 - "¿Alguna vez has estado aquí?"
 - "Dime lo que hiciste cuando estuviste allí".
 - "¿Cómo es esto (señalando una escena o elemento del paisaje)?"

Como resultado de utilizar este tipo de preguntas, los maestros pueden obtener respuestas más activas, asertivas y completas de lo que obtendrían si solo hicieran las siguientes preguntas a los alumnos:

- "¿Qué tipo de edificio es este?"
- "¿Dónde se encuentra?"

La porción de ciencias sociales del currículo es especialmente pertinente para la participación de los padres en el programa. La participación de los padres puede centrarse en historias acerca del pasado acompañadas de fotografías o actividades con artefactos que posiblemente ya no se utilicen (por ejemplo, una batidora de mantequilla, un teléfono rotatorio, etc.).

Las ciencias

La comprensión que tienen los niños del mundo natural comienza en el hogar. Por medio de experiencias rutinarias de la vida familiar, los niños se exponen por primera vez a los elementos físicos como el agua, la tierra y el fuego; el calor y el frío; el movimiento y la gravedad; los líquidos y los sólidos; los objetos vivientes e inertes; el día y la noche, incluyendo el paso del tiempo.

Ellos se familiarizan con el movimiento y la caída de los objetos, que a veces rebotan, el hecho de que las cosas desaparecen y no regresan, cosas que se rompen y otras que mueren. En el contexto de la familia, estos fenómenos reciben nombres, interpretaciones y explicaciones.

Los grupos culturales tienen creencias, valores y puntos de vista que, a su vez, determinan cómo percibe la familia el mundo físico y las leyes que lo gobiernan. Las familias plantean hipótesis para el niño acerca de las relaciones de causa y efecto y, a partir de eso, influyen en las teorías ingenuas que los niños generan acerca del mundo natural. Con esto como base, el niño tiene experiencias con el mundo natural y con las etiquetas que se usan para entenderlas. El programa debe empeñarse en aumentar la comprensión de los niños y su habilidad para utilizar los métodos científicos de observar, documentar e interpretar los fenómenos con que se topan en el mundo natural. Es más probable que sea eficaz educar a los niños acerca de la ciencia si los maestros entienden las concepciones del mundo que los niños traen del hogar.

Los estudios han descubierto que una diferencia clave entre el enfoque occidental y los enfoques a la naturaleza que adoptan algunas culturas asiáticas es que el primero disecciona, analiza y clasifica la naturaleza, en tanto que el segundo experimenta, percibe y vive la naturaleza (por ejemplo, Atran y Medin 2008). La perspectiva de las culturas indígenas de los Estados Unidos también la comparten las culturas del este de Asia, como la cultura china y la japonesa. Los niños de culturas que adoptan la segunda perspectiva podrían sentirse más cómodos y predispuestos a pensar acerca de las interacciones entre humanos y animales o las plantas en lugar de clasificar o desglosar los objetos.

Se ha descubierto que los miembros de ciertas culturas (como los pueblos originarios de Estados Unidos, de Asia y los mayas) asumen una perspectiva más animista de las plantas y los objetos inertes. Por lo tanto, cuando los niños de dichas culturas expresan un punto de vista animista acerca de los objetos, dicha perspectiva podría no reflejar correctamente la comprensión científica que tienen los niños acerca de estos objetos.

Esto es apenas un ejemplo de cómo pueden diferir las culturas. Lo más importante son las similitudes entre las culturas en sus intentos de describir el mundo, explicar los fenómenos observados y entender el grado en el cual los humanos dan forma e influyen en estos fenómenos: los periodos de lluvia y sequía, el clima, el cuerpo humano, el crecimiento y la muerte. Se puede



integrar a las familias en el diálogo acerca de los esfuerzos que los niños hacen para explorar el mundo a su alrededor. Por ejemplo, se puede animar a los niños a que hagan preguntas sobre las ciencias y luego llevar objetos de actividades a la casa para mostrar a las familias lo que han aprendido, como por qué algunas piedras son más suaves que otras, cómo son las raíces, etc. De esta manera, las familias tienen la oportunidad de transmitir al niño su propia comprensión cultural acerca del mundo y cómo funciona.

Conclusiones

La competencia cultural es un aspecto central de las verdaderas relaciones de colaboración con los padres. Para los maestros y los proveedores, interactuar con las familias, aprender cómo resolver los malentendidos culturales y fortalecer las relaciones de colaboración estrechas con las familias son tan importantes para ser un educador eficaz como una buena pedagogía. No es suficiente proclamar que la familia y la cultura juegan un papel crítico para la salud y el desarrollo del niño. Es necesario considerar qué significa la diversidad cultural para los maestros de la infancia temprana. La diversidad cultural no debe ser vista como una posible causa de conflicto que debe regularse, sino como una oportunidad para que el personal del programa piense de manera creativa acerca de cómo las diferencias interculturales pueden enriquecer su trabajo, sus vidas y la educación que proporcionan a los niños del programa.

Para lograr que la promesa de la diversidad se haga realidad y se incorpore a las operaciones cotidianas de los programas de educación temprana, es necesario aprender acerca de las circunstancias y experiencias de las familias y adquirir una idea de las condiciones que enfrentan los niños en sus vidas cotidianas en casa. También es esencial

desarrollar una valoración intuitiva acerca de cómo influye el hogar en las habilidades y actitudes de los niños hacia el aprendizaje. Los maestros deben entender, de manera realista, cómo funcionan las familias y valorar el nivel de su capacidad para impulsar las metas de aprendizaje de los programas de infancia temprana para los niños. Las diferencias culturales, como las que se aprecian en las metas educativas, las prácticas disciplinarias y las visiones del mundo, pueden crear tensiones y contribuir a los malentendidos entre las familias y el personal del programa.

Responder a las diferencias culturales y entenderlas de manera positiva comienza con la evaluación crítica de la propia cultura o de la identidad de uno mismo y los dilemas que plantean las diferencias. Por ejemplo, el tener nociones preconcebidas acerca de un grupo cultural o aceptar estereotipos culturales de un grupo generalmente tiende a perjudicar los esfuerzos de proporcionar un ambiente que sea sensible a nivel cultural y de gran calidad. En contraste, reconocer las diferencias, así como las similitudes, puede desembocar en una comprensión más profunda de uno mismo y de los demás.

Los maestros deben identificar las cualidades de las familias que podrían estar ocultas. Se requiere un conocimiento y una comprensión más profunda de las experiencias de los niños en casa. Solo entonces puede el personal del programa aprovechar las cualidades de las familias y valorar a las familias como verdaderos colaboradores en la educación de



sus hijos. Los programas de infancia temprana necesitan empeñarse continuamente en formar personal que sea competente a nivel cultural e integrar la comprensión de la familia y la cultura en su práctica educativa. Los programas deben desarrollar oportunidades de capacitación en el lugar de trabajo para ayudar a los miembros del personal a abordar los temas que se plantean en esta obra e implementar las recomendaciones para conseguir que las experiencias culturales de los niños se vuelvan parte esencial del currículo.

En resumen, los miembros del personal de los programas de infancia temprana deben aumentar su conocimiento acerca de las familias y cultivar relaciones sólidas con ellos.

Los miembros del personal también deben ser sensibles a la diversidad de las culturas con las que se encuentran. Para ser sensibles desde un punto de vista cultural, los maestros deben:

-  adquirir una conciencia acerca de sí mismos y de los demás como seres culturales;
-  cultivar lazos personales con las personas que pertenecen a otros grupos culturales;
-  comunicarse y vincularse con otras personas con regularidad;
-  integrar la competencia cultural en la enseñanza y el aprendizaje.

¿Cómo saben los maestros si han logrado estas cosas? Las evidencias de la sensibilidad cultural se relacionan con los siguientes indicadores:

-  La conciencia de uno mismo y de los demás como seres culturales
-  La sensibilidad a la influencia de la cultura y del ambiente social en la conducta de uno y las actitudes hacia uno mismo y hacia los demás (por ejemplo, visiones del mundo, motivos y metas implícitas, atribuciones sociales)
-  Asumir perspectivas
-  Apreciación por las similitudes y diferencias entre todas las personas
-  Valorar con calidez y una actitud positiva a los demás con un interés auténtico por ellos
-  La habilidad de replantearse las cualidades que solían verse como deficitarias y considerarlas como potenciales para el crecimiento y los logros personales y en la familia.

Se hacen las siguientes sugerencias adicionales que podrían aumentar la eficacia en el salón de clases:

-  **Aumente continuamente la visibilidad de los grupos étnicos y culturales que son representados en la población del programa.** Todos los grupos multiculturales deben recibir mayor atención. Ningún grupo debe dejarse en el margen ni en la sombra de los programas. La inclusión podría significar contratar a personas de estos grupos, pidiéndoles que compartan sus tradiciones culturales, como contar cuentos o utilizar artefactos y fotografías que representen a ese grupo.

 **Amplíe la presencia de varones en los ambientes de la infancia temprana.**

Deben hacerse esfuerzos para conectar con los hombres que forman parte de la vida de los niños: padres, tíos, abuelos, hermanos y primos. Es importante contar historias acerca

de ellos. Los hombres deben ser una presencia significativa en el programa y se debe apoyar el papel que cumplen en la vida de los niños. Deben organizarse actividades especiales para reconocer la conexión y la importancia de su papel en la vida de los niños. Esto podría ser una labor difícil. En algunos casos, posiblemente se necesiten años de esfuerzo para fortalecer las relaciones con los varones y cambiar la cultura del programa de manera que sea más receptivo y acogedor para ellos. Contratar a hombres para puestos de enseñanza puede ayudarles a verse a sí mismos como aceptados en el programa.



 **Colabore con las familias.** Las colaboraciones exitosas no se pueden garantizar basándose en las buenas intenciones. Los esfuerzos continuos, la promoción del programa, los errores y las disculpas son elementos necesarios para el fortalecimiento de relaciones que funcionen para los niños (Swick, Head-Reeves y Barbarin 2006). Hay varios pasos específicos que pueden tomar los programas para fortalecer la relación de colaboración:

-  Informe a las familias acerca de las expectativas del programa, los estándares académicos y la transición al kindergarten. A las familias se les debe incluir en las conversaciones acerca de los estándares académicos y las transiciones al kindergarten o de un salón de clases al siguiente. A las familias se les debe informar por adelantado acerca de las expectativas que tiene el programa y se les debe dar oportunidades para que se aclaren sus preguntas.
-  Organice una jornada de puertas abiertas o cena informal para las familias para que los padres y los miembros de la familia puedan hablar de

sus habilidades con los miembros del personal, los niños en el programa y otras familias. En una jornada de puertas abiertas, un centro pidió a un nutricionista del personal que diera la bienvenida a las familias en el vestíbulo de enfrente con muestras de alimentos de los menús del centro. Esto da a las familias la oportunidad de hablar con el cocinero acerca de los alimentos y poder participar de manera práctica en la planificación de los alimentos con el personal. El programa también pide permiso para tomar fotografías de las familias con los niños para incluirlas en los salones.

- Proporcione a las familias descripciones de las actividades que permitan a los niños practicar en casa lo que aprendieron en la escuela.
- Determine cómo el aprendizaje del lenguaje, el apoyo al idioma de la familia y las metas de comunicación se abordarán para todos los alumnos, incluyendo aquellos con discapacidades. (Adaptado de CDE 2009b, 16)

 **Sea bondadoso con los demás y haga bondades para ellos.** Los programas de educación temprana se crearon para tener un impacto positivo en los niños y las familias a quienes brindan servicio. Para maximizar los beneficios que pueden proporcionar los programas, se debe adquirir una sensibilidad cultural a la hora de trabajar con las familias. La sensibilidad cultural implica tener conciencia de las perspectivas culturales de uno mismo y de las experiencias culturales de las familias para que las interacciones sociales con ellas se efectúen de una manera respetuosa. Es inevitable que se cometan errores y esto es parte del proceso. Aunque la sensibilidad cultural puede ser difícil, a la larga produce una alegría profunda y relaciones significativas.



Apéndice

Preguntas para ampliar su comprensión acerca de las familias

Una visita a domicilio, una reunión entre padres y maestros, una visita de los padres, un taller para padres de familia o incluso una visita inesperada pueden ayudar a los miembros del personal a aprender más acerca de la cultura y las familias de los niños a quienes cuidan. Los ejemplos de preguntas en este apéndice se enfocan en información valiosa que es necesaria para entender la vida en familia. Algunas preguntas piden información básica que no resultan polémicas ni personales. Algunas piden información más personal. Estas preguntas solo deben hacerse una vez que se haya establecido familiaridad, comodidad y confianza entre los miembros del personal y la familia.

Dar una explicación acerca del motivo para hacer las preguntas (por ejemplo, el deseo de conocer la vida del niño para que se pueda dar un mejor servicio a la familia) sienta las bases. El primer paso es comenzar con los aspectos externos y observables de la vida en familia que los miembros de la familia probablemente puedan cómodamente divulgar antes de pedir a los padres que divulguen información más personal acerca del funcionamiento interno de su familia. Es preferible evitar abarcar todos estos dominios en una sola sesión con las familias. Lo ideal es que dichas conversaciones se efectúen a lo largo del tiempo. La conversación siempre debe terminar en un tono positivo: un cumplido, una afirmación de lo que parece estar funcionando bien, una nota positiva acerca del niño, algo cómico. Si todo lo demás fracasa, ¡intente ofrecer algo de comida o un pedazo de chocolate! Las preguntas más intrusivas y personales deben reservarse para el final.

La estructura familiar: Las personas que forman parte de la familia; sus deberes, roles y autoridad; cómo se organizan; los procesos que utilizan para desempeñar sus labores.

-  En compañía de los miembros de la familia, dibuje un árbol genealógico que incluya tres generaciones de miembros de la familia, con sus nombres, edades, nivel educativo y ocupación. Indique quién vive en la misma unidad familiar que el niño.
-  ¿Quién cuida al niño: lo alimenta, baña, acuesta, lleva a la escuela y cuando se enferma? ¿Hasta qué punto una persona es la única que lo cuida (la madre, el padre o la abuela)?

- ¿Quién más participa o ayuda con el cuidado?
- ¿Están de acuerdo los cuidadores acerca de la mejor manera de alimentar, bañar, disciplinar y consolar al niño?

Toma de decisiones: ¿Cómo se toman las decisiones y de quién son las opiniones que tienen mayor peso en las decisiones acerca de (a) las actividades y el cuidado del niño, (b) la disciplina del niño, (c) dónde vive la familia y (d) los gastos mayores?

- ¿Qué relación tienen las amistades dentro del sistema familiar?
- ¿Cuánto tiempo dedica el bebé alejado del cuidador principal?
- ¿Hasta qué punto afectan al cuidado del niño el empleo o los problemas relacionados con la vivienda?
- ¿Se comunica la familia entre sí de manera directa o indirecta?
- ¿Tiende la familia a interactuar de manera tranquila o ruidosa?
- ¿Expresan los miembros de la familia sus sentimientos al hablar acerca de temas emocionales?
- ¿Hace la familia preguntas directas a los maestros?
- ¿Valora la familia el tiempo social prolongado durante cada visita a domicilio que no se relacione con las metas del programa de servicios de la infancia temprana?
- ¿Es importante para la familia saber acerca de la familia extensa del visitante a domicilio?
- ¿Qué grado de dominio del inglés tiene la familia?
- ¿Se siente cómodo el miembro de la familia con el intérprete?

Festejos: El señalar o marcar los acontecimientos con importancia espiritual, social, política o económica.

- ¿Cómo festeja o marca usted los acontecimientos especiales como las fiestas, las bodas, los nacimientos, las graduaciones, los días feriados, la mayoría de edad, los fallecimientos, etc.?
- ¿Qué ocasiones son tratadas como especiales, tomando tiempo libre del trabajo, reuniéndose con la familia o amistades o preparando alimentos especiales?
- ¿Qué alimentos especiales prepara usted para los festejos y las reuniones?
- ¿Juegan la música o el baile un papel en estas ocasiones?

Metas de socialización: La conducta, las habilidades, las creencias, los valores y las actitudes que los adultos desean que los niños adquieran y demuestren para cuando ellos sean adultos.

- ❑ ¿Cuáles son sus esperanzas para el niño?
- ❑ ¿Cuáles son las cualidades de su hijo?
- ❑ ¿Qué cualidades está tratando de inculcar a su hijo?
- ❑ ¿Cómo quiere usted que sea su hijo cuando sea adulto?
- ❑ ¿Qué es lo que más le gusta acerca de su hijo?
- ❑ ¿En su opinión, qué hace que un programa de educación temprana sea de gran calidad? (Pregunta: ¿Qué distingue a un programa preescolar muy bueno de un programa preescolar mediocre o malo?) ¿Qué buscaba usted específicamente en un programa preescolar? ¿Cuáles de estas cualidades diría usted que son **esenciales** para un programa preescolar (o sea, que estas cualidades son absolutamente fundamentales)?
- ❑ ¿Qué cualidades son **deseables** (es decir, le gustaría que el programa tuviera estas cualidades, pero no son absolutamente necesarias)?
- ❑ En opinión suya, ¿qué debe saber su hijo o qué debe poder hacer para cuando comience el kindergarten?

Prácticas de crianza: Las actitudes que gobiernan el cuidado infantil, la alimentación y las estrategias que se utilizan para socializar a los niños, como los elogios, el castigo, ofrecer opciones, permitir la autonomía infantil, el apoyo, el control, la corrección y la guía del comportamiento.

- ❑ ¿Habla usted con regularidad un idioma distinto al inglés en casa?
- ❑ En general, ¿cuáles son las prácticas de la familia en torno a los alimentos y la alimentación?
- ❑ ¿Cómo son las comidas? ¿Cuándo, dónde y con quién comen?
- ❑ ¿Qué tipos de alimentos consumen?
- ❑ ¿Qué creencias tienen respecto a la alimentación de pecho?
- ❑ ¿Cuándo y cómo debe una madre dejar de alimentar de pecho?
- ❑ ¿Cómo decide cuándo presentar o dar alimentos sólidos al niño?
- ❑ ¿Qué miembros de la familia preparan los alimentos?

-  ¿Se compran o se preparan en casa los alimentos?
-  ¿Qué miembros de la familia alimentan al niño?
-  ¿Qué cree la familia acerca de cuándo deben comenzar los niños a alimentarse a sí mismos?
-  ¿Están de acuerdo todos los miembros de la familia acerca de cómo y qué alimentar al bebé/niño pequeño?

Los arreglos y patrones para dormir de la familia

-  ¿Duerme el niño en la misma habitación o cama que los padres?
-  ¿Hay un horario establecido para acostar al niño?
-  ¿Cuál es la respuesta de la familia al bebé cuando se despierta por la noche?
-  ¿Qué practicas tienen para la siesta durante el día?
-  ¿Cuál es la respuesta de la familia al llanto del bebé?
-  ¿Cuánto tiempo transcurre antes de que un miembro de la familia levante a un bebé que llora?
-  ¿Cómo tranquilizan los miembros de la familia a un bebé afligido?

La disciplina

-  ¿Por qué tipo de conductas se castiga o disciplina a los niños?
-  ¿Cuál es la respuesta de la familia a la desobediencia o la agresión?
-  ¿Qué forma de disciplina utilizan?
-  ¿Quién es responsable de la disciplina?

El aprendizaje y desarrollo temprano

-  ¿Qué tanto le lee a su hijo?
-  ¿Repasa usted las letras y los números?
-  ¿Usted espera que su hijo lea para cuando ingrese al kindergarten?
-  ¿Quién tiene la mayor responsabilidad de preparar al niño para el kindergarten: la familia o el programa preescolar?

Los roles de género: Los deberes, las responsabilidades y las conductas que se adscriben a los individuos únicamente con base en si son hombre o mujer.

-  ¿Se trata a los varones en su familia mejor que a las niñas?
-  ¿Se debe criar a los niños de manera diferente que a las niñas? Si así fuera, ¿cómo?
-  ¿Qué tipo de hombre quiere que sea su hijo?
-  ¿Qué tipo de mujer quiere que sea su hija?

La espiritualidad: Una postura ante la vida y la realidad que reconoce, da credibilidad y asigna importancia al mundo no material; la creencia en un poder superior; o en un espíritu que tiene influencia sobre lo que sucede en el mundo.

-  ¿Es importante para su familia la religión o la espiritualidad? ¿Cómo?
-  ¿Es miembro usted de una comunidad religiosa, espiritual o de fe, como una mezquita, sinagoga o iglesia?
-  ¿Hay factores religiosos o espirituales que dan forma a las percepciones que tiene la familia del mundo?
-  ¿Tiene la familia alguna explicación de por qué suceden cosas buenas o malas a la familia?
-  ¿Cómo percibe la familia el papel del destino en sus vidas?

La relación con el ambiente social externo: Los círculos de amistad y la participación cívica; la participación en la vida comunitaria; la participación en la toma de decisiones políticas, sociales o comunitarias; el dedicarse uno mismo a las actividades que mejoran las vidas de los demás o mejoran el bienestar de la comunidad.

-  ¿Con quién socializa la familia o con quién festeja sucesos importantes?
-  ¿Pertenece la familia a grupos políticos, sociales o cívicos?
-  ¿Ofrecen trabajo voluntario los miembros de la familia u ofrecen servicios a la comunidad?

La percepción que tiene la familia de la salud y la sanación

-  ¿Cuál es el enfoque de la familia a las necesidades médicas?
-  ¿Dependen ellos exclusivamente de los servicios de la medicina occidental?
-  ¿Dependen ellos exclusivamente de la medicina holística o de los remedios caseros?

- ❑ ¿Utilizan ellos una combinación de estos enfoques? ¿Quién es el proveedor principal de servicios médicos o el que les proporciona información médica? ¿Miembros de la familia? ¿Adultos mayores? ¿Amistades? ¿Curanderos? ¿Médico de cabecera? ¿Especialistas médicos?
- ❑ ¿Están de acuerdo todos los miembros de la familia en cómo atender las necesidades médicas?
- ❑ ¿Qué percepción tiene la familia acerca de pedir ayuda o intervenciones?
- ❑ ¿A quién pide ayuda la familia: miembros de la familia o agencias/individuos de fuera?
- ❑ ¿Pide la familia ayuda directa o indirectamente?
- ❑ ¿Qué sentimientos o actitudes tiene la familia al pedir ayuda: vergüenza, enojo, la necesidad de exigir un derecho, percibir la ayuda como innecesaria?
- ❑ ¿Con qué sistemas comunitarios (educativos, médicos, sociales) interactúa la familia?
- ❑ ¿Cómo se realizan estas interacciones (de cara a cara, por teléfono, por carta)?
- ❑ ¿Qué miembro de la familia interactúa con otros sistemas?
- ❑ ¿Ese miembro de la familia se siente incómodo al interactuar con otros sistemas?

La percepción que tiene la familia de la discapacidad

- ❑ ¿Hay factores culturales o religiosos que determinen las percepciones que tiene la familia de la discapacidad?
- ❑ ¿A qué o a quién atribuye la familia la responsabilidad por la discapacidad de un niño?
- ❑ ¿Cómo percibe la familia el papel del destino en una discapacidad?
- ❑ ¿Cómo percibe la familia su papel en la intervención para su hijo? ¿Sienten ellos que podrían marcar una diferencia o consideran que la situación no tiene esperanza?

Aviso: Gran parte del contenido de este apéndice se adaptó de Weinmann, Lynch y Hanson (1991) y Lynch y Van Sant (2011).

GLOSARIO

cultura del salón de clases. Los valores, las suposiciones, las metas de socialización, las normas y las prácticas que son inherentes a la manera en que opera una escuela o centro de cuidado infantil. La cultura se refleja en las metas, prácticas, currículos, el lenguaje utilizado, los roles del personal, los horarios, las reglas y el ambiente social de un programa o centro de cuidado infantil.

cultura colectivista. Un grupo o sociedad en el cual la vida se centra en el colectivo, el clan o la familia. El bien del grupo entero predomina sobre las necesidades individuales. De hecho, el bien del individuo se define casi exclusivamente en términos de lo que es bueno para el grupo completo. La mera noción de identidad individual como algo distinto del clan es algo ajeno. La cultura colectivista es análoga al familismo.

comunalismo. Un sistema de compartir recursos y gobernanza para beneficiar los intereses de un grupo comunitario altamente localizado o un grupo pequeño cuyos miembros tienen una identidad en común.

constructo. Una idea o teoría, que con frecuencia consta de varios elementos más sencillos. La validez de un constructo puede estudiarse indirectamente al recopilar evidencias empíricas.

compadre o comadre. *Compadre* generalmente significa padrino. Se puede referir a un hombre que es un familiar lejano, amistad cercana o miembro de la familia que cumple el papel de padre secundario, subrogado o auxiliar que contribuye informalmente al bienestar del niño y de quien se espera que asuma el papel de padre de un niño, si su padre ya no puede cuidar a este. La *comadre* es un término paralelo para madrina o mujer subrogada. Este término se origina de un contexto religioso, como alguien que se haría responsable de la educación de un niño en temas religiosos si los padres se volvieran incapacitados o murieran. El uso actual del término ha perdido gran parte de su connotación religiosa y asume un significado secular que, en esencia, sigue implicando una relación con los padres para el cuidado, la educación y la protección de los niños.

competencia cultural. La conciencia de los valores, las prácticas, las costumbres, los principios y las teorías culturales propias y cómo influyen en las creencias, conducta y

relaciones sociales personales. Este conocimiento de uno mismo viene acoplado con los esfuerzos continuos de aprender acerca de la cultura de los demás y cómo determina su conducta y sus actitudes.

respeto cultural. La actitud de un individuo en la cual hay disposición de aceptar la validez y el valor de culturas diferentes de tal manera que ninguna cultura es vista como mejor que otra.

dinamismo. Una cualidad que se atribuye a la cultura por la cual se entiende como algo en movimiento, transformándose constantemente y adaptándose para mantenerse a la par de las circunstancias siempre cambiantes; una energía creativa.

episódico. Periódico, de vez en cuando, no continuo; que ocurre ocasionalmente.

esencialismo. Una teoría de la cultura que define al grupo social, étnico o cultural de acuerdo con un conjunto fijo de atributos o características. El esencialismo supone que todos los miembros de un grupo pueden ser definidos por un conjunto de atributos y que los atributos característicos no varían dentro del grupo.

excepcionalismo. La percepción o creencia de que un grupo cultural se ve a sí mismo como algo singular y distinto o de alguna manera extraordinario en comparación con otros grupos.

familismo. Una característica de grupos por la cual la lealtad y dedicación a la familia se valoran, ante todo; la familia se encuentra al centro de la vida social; las obligaciones para con la familia se anteponen a todas las otras exigencias de los roles u obligaciones en el trabajo, la escuela y en la comunidad; se valora la cohesión familiar; los sacrificios realizados por los individuos son por el bien de la familia. Esta es una versión más limitada de la orientación colectivista.

pariente postizo. Una persona que tiene una relación estrecha y un rol ampliamente aceptado como miembro de la familia, aunque no sea pariente consanguíneo.

amiga. Una amistad cercana y persona de confianza que actúa como hermana, aunque no sea pariente consanguíneo. La relación es recíproca y con frecuencia implica una gama de apoyos mutuos concretos, sociales, psicológicos y económicos.

orientación cultural individualista. Un grupo o sociedad que asigna mayor importancia a la satisfacción de necesidades individuales de lo que es bueno para todo el grupo. El sentido de uno mismo y el bienestar personal son importantes. El enfoque principal

es en uno mismo como ser aparte del grupo, en pensar y actuar por su cuenta, sin considerar o dejarse influir por lo que es bueno para el grupo.

metáfora. Un símbolo o término que generalmente es concreto, se entiende con facilidad y que se usa para representar, iluminar, ilustrar o aclarar una idea o palabra abstracta o sutil. "Ondear la bandera" capta dos metáforas en la cual la bandera representa al país y ondear representa el patriotismo (amor por la patria).

sobregeneralización. Un error común en el razonamiento en el cual se aplica ampliamente una afirmación que no es realmente cierta en todas las instancias. La sobregeneralización puede oscurecer la comprensión de las diferencias culturales dentro de un grupo.

transitorio. Temporal, no permanente ni duradero; desvaneciente, pasajero o en desaparición con el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atran, S. y D. Medin. 2008. *The Native Mind and the Cultural Construction of Nature*. Boston: The MIT Press.
- Ballenger, C. 1999. *Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Barbarin, O. 1983. "Coping with Ecological Transitions by Black Families: A Psycho-social Model". *Journal of Community Psychology* 11: págs. 308 a 322.
- _____. 2004. "The Households from Whence They Come: the Challenges of Family Diversity for Early Education". Plenary session lecture presented at the 7th National Head Start Research Conference, junio 28 a julio 1, 2004 Washington, DC.
- _____. 2006. "Quality of Pre-K: What Families Are Looking for in Public Sponsored Programs". *Early Education and Development* 17 (4): págs. 619 a 642.
- Barbarin, O., D. Bryant, T. McCandies, M. Burchinal, D. Early, R. Clifford y C. Howes. 2006. "Children Enrolled in Public Pre-K: The Relation of Family Life, Neighborhood Quality, and Socio-economic Resources to Early Competence". *American Journal of Orthopsychiatry* 76 (2): págs. 265 a 276.
- Barbarin, O. y M. Chesler. 1983. *Children with Cancer: School Experiences and Views of Parents, Educators, Adolescents, and Physicians*. Oak Brook, Illinois: Eterna Press, Inc.
- Barbarin, O., J. Downer, E. Odom y D. Head. 2010. "Home-School Differences in Beliefs, Support, and Control During Public Pre-Kindergarten and Their Link to Children's Kindergarten Readiness". *Early Childhood Research Quarterly* 26 (3): págs. 358 a 372.
- Barbarin, O. A., D. Early, R. Clifford, D. Bryant, P. Frome, M. Burchinal y R. Pianta. 2008. "Parental Conceptions of School Readiness: Relation to Ethnicity, Socioeconomic Status, and Children's Skills". *Early Education Development* 19 (5): págs. 671 a 701.
- Barbarin, O. A. y R. E. Soler. 1993. "Behavioral, Emotional and Academic Adjustment in a National Probability Sample of African American Children: Effects of Age, Gender, and Family Structure". *Journal of Black Psychology* 19 (4): págs. 423 a 446.

- Barker, J. C. y S. B. Horton. 2008. "An Ethnographic Study of Latino Preschool Children's Oral Health in Rural California: Intersections Among Family, Community, Provider and Regulatory Sectors". *BMC Oral Health*. Publicado en línea 2008 marzo 31. doi: 10.1186/1472-6831-8-8.
- Barth, F. 1969. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Differences*. Boston: Little-Brown.
- Bernal, G., J. Bonilla y C. Bellido. 1995. "Ecological Validity and Cultural Sensitivity for Outcome Research: Issues for the Cultural Adaptation and Development of Psychosocial Treatments with Latinos". *Journal of Abnormal Child Psychology* 23: págs. 67 a 82.
- Bernal, G., M. Jiménez-Chafey y M. Domenech Rodríguez. 2009. "Cultural Adaptation of Treatments: A Resource for Considering Culture in Evidence-based Practice". *Professional Psychology: Research and Practice* 40 (4): págs. 361 a 368.
- Bhattacharya, G. y T. Shibusawa. 2009. "Experiences of Aging Among Immigrants from India to the United States: Social Work Practice in a Global Context". *Journal of Gerontological Social Work* 52 (5): págs. 445 a 462.
- Brody, G. H., Z. Stoneman y J. K. McCoy. 1994. "Contributions of Protective and Risk Factors to Literacy and Socio-emotional Competency in Former Head Start Children Attending Kindergarten". *Early Childhood Research Quarterly* 9: págs. 407 a 425.
- California Childcare Health Program. 2004. Young Children and Disasters. Berkeley, CA: California Childcare Health Program. http://cchp.ucsf.edu/sites/cchp.ucsf.edu/files/disastersen060604_adr.pdf (consultado abril 28, 2012).
- California Department of Education (CDE). 2008. *Fundamentos del aprendizaje preescolar de California, volumen 1*. Sacramento: CDE.
- _____. 2009a. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Special Needs*. Sacramento: CDE.
- _____. 2009b. *Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning*. 2a edición Sacramento: CDE.
- _____. 2010a. *Marco del currículo preescolar de California, volumen 1*. Sacramento: CDE.
- _____. 2010b. *Fundamentos del aprendizaje preescolar de California, volumen 2*. Sacramento: CDE.
- _____. 2011. *Marco del currículo preescolar de California, volumen 2*. Sacramento: CDE.

- _____. 2012. *Marco conceptual del currículo infantil de California*. Sacramento: CDE.
- _____. 2013. *Marco del currículo preescolar de California, volumen 3*. Sacramento: CDE.
- Chen, X., M. Liu, B. Li, G. Cen, H. Chen y L. Wang 2000. "Maternal Authoritative and Authoritarian Attitudes and Mother-Child Interactions and Relationships in Urban China". *International Journal of Behavioral Development* 24 (1): págs. 119 a 126.
- Chen, X., H. Wu, H. Chen, L. Wang y G. Cen. 2001. "Parenting Practices and Aggressive Behavior in Chinese Children". *Parenting: Science and Practice* 1 (3): págs. 159 a 184.
- Chesler, M. y O. Barbarin. 1987. *Childhood Cancer and the Family: Meeting the Challenge of Stress and Social Support*. Nueva York: Bruner-Mazel.
- Crago, M. B. 1988. "Cultural Context in Communicative Interaction of Young Inuit Children". Tesis de doctorado, McGill University, Montreal.
- Deater-Deckard, K. y K. A. Dodge. 1997. "Externalizing Problems and Discipline Revisited: Nonlinear Effects and Variation by Culture, Context, and Gender". *Psychological Inquiry* 8: págs. 161 a 175.
- DEC/NAEYC. 2009. *Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Delgado-Gaitan, C. 2001. *The Power of Community: Mobilizing for Family and Schooling*. Nueva York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gay, G. 2000. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- _____. 2002. "Preparing for Culturally Responsive Teaching". *Journal of Teacher Education* 53 (2): págs. 106 a 116.
- Gurak, D. T. y M. M. Kritz. 2010. "Elderly Asian and Latino Foreign- and Native-born Living Arrangements: Accounting for Differences". *Research on Aging* 32 (5): págs. 567 a 594.
- Hanson, M. J. y E. W. Lynch. 2004. *Understanding Families: Approaches to Diversity, Disability and Risk*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Hanson, M. J. y C. Zercher. 2001. "The Impact of Cultural and Linguistic Diversity in Inclusive Preschool Environments". En *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*, editado por M. J. Guralnick, págs. 413 a 431. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Hill, N. E., V. McBride-Murry y V. D. Anderson. 2005. "Socio-cultural Contexts of African American Families". En *African American Family Life: Ecological and Cultural Diversity*, edited by V. C. McLoyd, N. E. Hill y K. A. Dodge, págs. 21 a 44. Nueva York: Guilford Press.
- Hwa-Froelich, D. A. y C. E. Westby. 2003. "Frameworks of Education: Perspectives of Southeast Asian parents and Head Start Staff". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 34: págs. 299 a 319.
- Johnston, J. y M. Y. A. Wong. 2002. "Cultural Differences in Beliefs and Practices Concerning Talk to Children". *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 45: págs. 916 a 926.
- Lynch, E. W. y M. J. Hanson. 2011. *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working with Children and Their Families*. 4ª edición. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Nandan, M. 2007. "Waves" of Asian Indian Elderly Immigrants: What Can Practitioners Learn? *Journal of Cross Cultural Gerontology* 22: págs. 389 a 404.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2010. NAEYC Pathways to Cultural Competence Project.
- National Research Council. 2009. *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity*. Committee on Early Childhood Mathematics, Christopher T. Cross, Taniesha A. Woods and Heidi Schweingruber, Editors. Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ochs, E. y B. B. Schieffelin. 1995. "The Impact of Language Socialization on Grammatical Development". En *Handbook of Child Language*, editado por P. Fletcher y B. MacWhinney, págs. 73 a 94. Oxford: Blackwell.
- Olvera-Ezzell, N., T. G. Power, J. H. Cousins, A. M. Guerra y M. Trujillo. 1994. "The Development of Health Knowledge in Low-Income Mexican-American Children". *Child Development* 65: págs. 416 a 427.
- Pellegrini, A. D., G. H. Brody y I. Sigel. 1985. "Parents' Book-Reading Habits with Their Children". *Journal of Educational Psychology* 77: págs. 332 a 340.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Roland, A. 1988. *In Search of Self in India and Japan: Toward a Cross-cultural Psychology*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.

- Saha S., A. Fernandez y E. Perez-Stable. 2007. Reducing Language Barriers and Racial/Ethnic Disparities in Health Care: An Investment in Our Future". *Journal of General Internal Medicine* 22: Suppl 2: págs. 371 a 372.
- Schmidley, D. 2003. The Foreign-born Population in the United States: marzo 2002 (Current Population Reports, Series P20–539). Washington, DC: U.S. Bureau of the Census.
- Shannon, J. D., N. J. Cabrera, C. Tamis-LeMonda y M. E. Lamb. 2009. "Who Stays and Who Leaves? Father Accessibility Across Children's First 5 years". *Parenting: Science and Practice* 9: págs. 78 a 100.
- Shannon, J. D., C. Tamis-LeMonda, K. London y N. Cabrera. 2002. "Beyond Rough and Tumble: Low-Income Father's Interactions and Children's Cognitive Development at 24 Months". *Parenting: Science and Practice* 2 (2): págs. 77 a 104.
- Snow, C. E., M. S. Burns y P. Griffin. 1999. "Preventing Reading Difficulties in Young Children". En *Reading Research: Anthology: The Why? of Reading Instruction*, editado por C. E. Snow, M. S. Burns y P. Griffin, págs. 148 a 155. Novato, California: Arena Press.
- Swick, D. C., D. M. Head-Reeves y O. A. Barbarin. 2006. "Building Relationships Between Diverse Families and School Personnel". En *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals*, editado por C. Franklin, M. B. Harris y P. Allen, págs. 793 a 801. Nueva York: Oxford University Press.
- Tamis-LeMonda, C. S., N. Way, D. Hughes, H. Yoshikawa, R. Kahana-Kalman y E. Niwa. 2008. "Parents' Goals for Children: The Dynamic Co-Existence of Collectivism and Individualism". *Social Development* 17 (1): págs. 183 a 209.
- Taylor, R. y L. Chatters. 1991. "Religious Life". En *Life in Black America*, editado por J. S. Jackson. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Taylor, D. y C. Dorsey-Gaines. 1988. *Growing Up Literate: Learning from Inner City Families*. Portsmouth, Nueva Hampshire: Heinemann.
- Thompson, R. y M. Goodman. 2009. "Development of Self, Relationships, and Socio-Emotional Competence: Foundations for Early School Success". En *Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice* edited by O. Barbarin and B. Wasik, págs. 147 a 171. Nueva York: Guilford Press.
- U.S. Census Bureau. 2010. 2010 Census Summary File 1: Table PCT12 by Race/Ethnicity, California and Counties. Sacramento: California State Data Center.

- Vasquez, O. A., L. Pease-Alvarez y S. M. Shannon. 1994. *Pushing Boundaries: Language and Culture in a Mexicano Community*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Virmani, E. A. y Peter L. Mangione, eds. 2013. *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: Una guía para el cuidado culturalmente sensible*. 2a edición. Sacramento: Departamento de Educación de California.
- Wayman, K. I., E. W. Lynch y M. J. Hanson. 1991. "Home-Based Early Childhood Services: Cultural Sensitivity in a Family Systems Approach". *Topics in Early Childhood Special Education* 10: págs. 56 a 75.
- Whitebook, M., F. Kipnis y D. Bellm. 2008. *Diversity and Stratification in California's Early Care and Education Workforce*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment Institute for Research on Labor and Employment, University of California, Berkeley.
- Yee, B. W. K., B. D. DeBaryshe, S. Yuen, S. Y. Kim y H. I. McCubbin. 2007. "Asian American and Pacific Islander Families: Resiliency and Life-Span Socialization in a Cultural Context". En *Handbook of Asian American Psychology*. 2a edición, editado por F. L. Leong, A. G. Inman, A. Ebreo, L. H. Yang, L. Kinoshita y M. Fu, págs. 69 a 86. Thousand Oaks, California: Sage.
- Zepeda, M., J. Gonzales-Mena, C. Rothstein-Fisch y E. Trumbull. 2006. *Bridging Cultures in Early Care and Education: A Training Module*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.

RECURSOS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ADICIONALES

- American Academy of Pediatrics, American Public Health Association, and National Resource Center for Health and Safety in Child Care and Early Education 2002. *Caring for Our Children: National Health and Safety Performance Standards; Guidelines for Out-of-Home Child Care Programs*. 2a edición. Elk Grove Village, Illinois: American Academy of Pediatrics and Washington, DC: American Public Health Association. También se obtiene en: <http://nrckids.org>.
- Barbarin, O. y G. Crawford. 2006. "Acknowledging and Reducing Stigmatization of African American Boys". *Young Children* 61 (6): págs. 79 a 86.
- Barbarin, O., D. Bryant, T. McCandies, M. Burchinal, D. Early, R. Clifford y C. Howes. 2006. "Children Enrolled in Public Pre-k: The Relation of Family Life, Neighborhood Quality, and Socio-economic Resources to Early Competence". *American Journal of Orthopsychiatry* 76 (2): págs. 265 a 276.
- Barbarin, O., T. McCandies, C. Coleman y N. Hill. 2005. "Family Practices and School Performance of African American Children". En *African American Family Life: Ecological and Cultural Diversity*, editado por K. A. Dodge, V. C. McLoyd y N. E. Hill, págs. 227 a 39. Nueva York: The Guilford Press.
- Barrera, I. y R. Corso. 2003. *Skilled Dialogue*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Barrera, I. y L. Kramer. 2009. *Using Skilled Dialogue to Transform Challenging Interactions. Honoring Identity, Voice, and Connection*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Castro, D. C., B. Ayankoya y C. Kasprzak. 2011. *The New Voices ~ Nuevas Voces Guide to Cultural and Linguistic Diversity in Early Childhood Handbook*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- _____. 2011. *The New Voices ~ Nuevas Voces Guide to Cultural and Linguistic Diversity in Early Childhood. Facilitator's Guide* [CD-ROM]. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Chang, F., G. Crawford, D. Early, D. Bryant, C. Howes, M. Burchinal y R. Pianta. 2007. "Spanish-Speaking Children's Social and Language Development in Pre-kindergarten Classrooms". *Early Education and Development* 18 (2): págs. 243 a 269.

- Chen, D., L. Brekken y S. Chan. 1997. *Project CRAFT: Culturally Responsive and Family Focused Training*. Van Nuys: California: Child Development Media. DVD.
- Chen, D., M. Haney y A. Cox. 2012. *Supporting Cultural and Linguistic Diversity in Early Intervention and Early Childhood Special Education: A Cross-Cultural Competence Video Library*. Baltimore: Paul H. Brookes. DVD.
- The Council for Exceptional Children, Division for Early Childhood. 2002. Position Statement: Responsiveness to Family Cultures, Values, and Language and Values.
- _____. 2010. Position Statement: Responsiveness to ALL Children, Families, and Professionals: Integrating Cultural and Linguistic Diversity into Policy and Practice. September 2010.
- DEC/NAEYC. 2009. *Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Derman-Sparks, L. y J. O. Edwards. *Anti-bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2010.
- Esau, P. C., C. D. Daley, P. M. Greenfield y F. J. Robles-Bodan. Forthcoming. "Bridging Cultures Parent Workshops: Developing Cross-Cultural Harmony in Schools Serving Latino Immigrant Families". En *Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics Between Family and School*. Advances in Cultural Psychology, editado por J. Valsiner. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Gonzalez-Mena, J. 2008. *Diversity in Early Care and Education: Honoring Differences*. 5ª edición. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill.
- Greenfield, P. M., H. Keller, A. Fuligni y A. Maynard. 2003. "Cultural Pathways Through Universal Development". *Annual Review of Psychology* 54: págs. 461 a 490.
- Greenfield, P. M., C. Raeff y B. Quiroz. 2000. "Cross-cultural Conflict and Harmony in the Social Construction of the Child". En *The Social Construction of the Child: New Directions in Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenfield, P. M., L. K. Suzuki y C. Rothstein-Fisch. 2006. "Culture and Human Development: Implications of Independence and Interdependence for Parenting, Education, Pediatrics, and Mental Health". En *Handbook of Child Psychology*. 6ª edición. Vol. 4 de *Child Psychology in Practice*.

- Greenfield, P. M., E. Trumbull, H. Keller, L. Suzuki y B. Quiroz. 2006. "Cultural Conceptions of Learning and Development". En *Handbook of Educational Psychology*, editado por P. A. Alexander y P. H. Winne, págs. 675 a 694. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Greenfield, P. M. 2009. "Linking Social Change and Developmental Change: Shifting Pathways of Human Development". *Developmental Psychology* 45 (2): págs. 401 a 418.
- Hanson, M. J y E. W. Lynch. 2004. *Understanding Families: Approaches to Diversity, Disability, and Risk*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- _____. 2010. "Working with Families from Diverse Backgrounds". En *Working with Families of Young Children with Special Needs*, editado por R. A. McWilliams, págs. 147 a 174. Nueva York: The Guilford Press.
- Howes, C. 2010. *Culture and Child Development in Early Childhood Programs: Practices for Quality Education and Care*. Nueva York: Teachers College Press.
- Jones, E. y R. Cooper. 2005. *Playing to Get Smart*, Nueva York: Teachers College Press.
- Lynch, E. W. y M. J. Hanson, editores. 2011. *Developing Cross-cultural Competence: A Guide for Working with Children and Their Families*. 4ª edición. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Nandan, M. 2007. "'Waves' of Asian Indian Elderly Immigrants: What Can Practitioners Learn?" *Journal of Cross Cultural Gerontology* 22: págs. 389 a 404.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 1995. Responding to Linguistic and Cultural Diversity: Recommendations for Effective Early Childhood Education. <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDIV98.PDF> (consultado marzo 25, 2015).
- Raeff, C., P. M. Greenfield y B. Quiroz. 2000. "Developing Interpersonal Relationships in the Cultural Contexts of Individualism and Collectivism". En *Variability in the Social Construction of the Child: New Directions in Child Development* 87: págs. 59 a 74. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rothstein-Fisch, C. 2003a. *Bridging Cultures: Teacher Education Module*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- _____, ed. 2003b. *Readings for Bridging Cultures: Teacher Education Module*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Rothstein-Fisch, C., E. Trumbull, A. Isaac, C. Daley y A. Perez. 2003. "When 'Helping Someone Else' Is the Right Answer: Bridging Cultures in Assessment". *Journal of Latinos and Education* 2 (3): págs. 123 a 140.

- Rothstein-Fisch, C. y E. Trumbull, 2008. *Managing Diverse Classrooms: How to Build on Students' Cultural Strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rothstein-Fisch, C., P. M. Greenfield, E. Trumbull, H. Keller y B. Quiroz. 2010. "Uncovering the Role of Culture in Learning, Development, and Education". En *Innovations in Educational Psychology: Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*, editado por D. D. Preiss y R. J. Sternberg, 269 a 94. Nueva York: Springer.
- Rothstein-Fisch, C., E. Trumbull y S. Garcia. 2009. "Making the Implicit Explicit: Supporting Teachers to Bridge Cultures". *Early Childhood Research Quarterly* (24): págs. 474 a 486.
- Trumbull, E. 2005. "Language, Culture, and Society. En *Language and Learning: What Teachers Need to Know*, editado por E. Trumbull y B. Farr, págs. 33 a 72.
- Trumbull, E. y C. Rothstein-Fisch. 2011. "The Intersection of Culture and Achievement Motivation". *The School Community Journal* 21: págs. 25 a 53.
- Trumbull, E., P. M. Greenfield, C. Rothstein-Fisch y B. Quiroz. 2007. "Bridging Cultures in Parent Conferences: Implications for School Psychology". En *Handbook of Multicultural School Psychology: An Interdisciplinary Approach*, editado por G. Esquivel, E. Lopez y S. Nahari, págs. 615 a 636. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trumbull, E., C. Rothstein-Fisch, P. M. Greenfield y B. Quiroz. 2001. *Bridging Cultures Between Home and School: A Guide for Teachers*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Valenzuela, A. 1999. *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Nueva York: State University of New York Press.



Departamento de Educación de California
Sacramento, 2016