the Program for infant toddler care

El cuidado del niño de cero a tres años en grupo

Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible

Segunda edición

Una colaboración entre el Departamento de Educación de California y WestEd
Sacramento, 2017

WestEd

El cuidado del niño de cero a tres años en grupo

Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible

Segunda edición

Editado por

Elita Amini Virmani y Peter L. Mangione

Una colaboración entre el

Departamento de Educación de California

y WestEd

Información editorial

El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible (segunda edición) fue producida por WestEd, San Francisco. La edición en inglés estuvo a cargo de Faye Ong, en colaboración con Elita Amini Virmani y Peter Mangione, de WestEd, y Sy Dang Nguyen, Asesor de la División de Educación Temprana y Apoyo, Departamento de Educación de California. La preparación para su impresión fue realizada por Tuyet Truong, y el diseño de la portada y del interior es de Juan D. Sanchez. Esta obra es una publicación del Departamento de Educación de California, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901. Su distribución se efectúa conforme a las disposiciones de la Ley de Distribución a Bibliotecas y el Artículo 11096 del *Código Gubernamental.*

Esta obra fue traducida al español por David Sweet-Cordero, bajo la dirección de Alicia Tuesta del Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd, y con la colaboración del panel editorial: Edilma Cavazos y Edna Rivera.

Primera edición en 1995; segunda edición en 2013 (inglés)

Primera edición en 2006; segunda edición en 2017 (español)

Por el Departamento de Educación de California. Todos los derechos reservados

ISBN 978-0-8011-1779-4

Información para pedidos

Puede adquirir copias de esta obra del Departamento de Educación de California (CDE). Para consultar precios y hacer pedidos, favor de ir a la página de internet del Departamento: http://www.cde.ca.gov/re/pn/rc/ o llame la oficina de ventas del CDE al 1-800-995-4099, o por fax al 916-323-0823. Los pedidos por correo deben incluir un cheque pagadero al Departamento de Educación de California, o bien, una orden de compra o número de tarjeta de crédito, con la fecha de vencimiento (únicamente se aceptan Visa o MasterCard). Se aceptan órdenes de compra sin cheque de agencias gubernamentales, instituciones educativas y empresas. Los pedidos por teléfono 1-800-995-4099 se aceptan únicamente para compras con tarjeta de crédito.

Aviso

Las pautas contenidas en *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible (segunda edición)* no son obligatorias para las agencias educativas u otras entidades. Excepto por las leyes, regulaciones y decisiones a los que se alude en la presente obra, esta guía es un modelo y su seguimiento no es obligatorio. Vea el Artículo 33308.5. del *Código Educativo.*

Contenido

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado vi
Reconocimentos vii
Acerca de los autores ix
Introducción xiii

Primera sección: Cómo entender el contexto social del cuidado infantil 1

Capítulo 1: La cultura y el desarrollo de la identidad: Cómo dar un gran comienzo a los niños de cero a tres años 2
Carol Brunson Day
Los principios del desarrollo de la identidad se dan en la infancia 2
Las dimensiones del desarrollo de la identidad 3
El papel de la cultura en el desarrollo 4
El empoderamiento cultural: La preparación de los maestros de cuidado infantil para la práctica competente 5
La cultura como proceso 6
Las prácticas culturalmente sensibles que fomentan el desarrollo de la identidad 9
Referencias 12

Capítulo 2: Los prejuicios, la parcialidad y la desigualdad social en las vidas de los niños de cero a tres años 14
Louise Derman-Sparks
La desigualdad social y las familias 15
Lo que los niños de cero a tres años ven y oyen en los programas de cuidado infantil 16
La socialización en dos culturas 18
Cómo practicar el cuidado culturalmente sensible 19
Los elementos básicos de un ambiente de cuidado y aprendizaje infantil culturalmente sensible 21
Conclusiones 25
Glosario 26
Referencias 26

Capítulo 3: La inclusión de los niños con necesidades especiales en los programas de cuidado infantil con diversidad 28
Deborah Chen
Las perspectivas diversas respecto la discapacidad 29
Las diferencias de perspectiva 31

El conocimiento de la terminología de la intervención temprana, los requisitos de elegibilidad y las intervenciones 31
Los requisitos de elegibilidad necesarios para recibir servicios de intervención temprana 32
Cómo iniciar el proceso de intervención temprana: El proceso de referir a un niño 33
El Plan de Servicios Individualizados para la Familia 37
La colaboración con interpretes 37
La obtención de información sobre las familias 38
El intercambio de información con las familias 40
El fomento de a la participación y el sentido de pertenencia en el programa de cuidado infantil 40
El lenguaje que pone primero a las personas 41
El Diseño Universal del Aprendizaje 42
El trabajo en equipo con los proveedores de servicios de intervención temprana 43
La incorporación de oportunidades de aprendizaje específicas en las rutinas cotidianas 43
Preguntas para guiar la práctica 43
Conclusiones 44
Referencias 45

Segunda sección: Cómo adquirir información acerca de las prácticas culturales y las comunidades culturales 47

Capítulo 4: Un enfoque basado en las comunidades culturales y las prácticas culturales para entender el cuidado de los niños de cero a tres años 48
Alison Wishard Guerra y Sarah Garrity
La participación en las prácticas culturales en el hogar y en el programa de cuidado infantil 51
Cómo entender a las comunidades culturales 52
Cómo entender las prácticas culturales 53
Las familias y las comunidades 54
Las interacciones con los niños y las familias y cómo adquirir información acerca de las prácticas culturales y las comunidades culturales 58
Cómo entender que el salón o el programa son en sí mismos una comunidad cultural 60
Referencias 61

Capítulo 5: La sensibilidad cultural en las rutinas del cuidado infantil: Las actividades esenciales de la vida diaria 63
Janet Gonzalez-Mena
Cuando las creencias y los valores difieren 64
¿Qué es una rutina? 64
Las diferencias culturales en las rutinas cotidianas: El uso del baño, la alimentación, el dormir y las siestas 65
El uso del baño 66
Las prácticas de alimentación 69
Las rutinas de dormir y de las siestas 71

Resumen 73
Referencias bibliográficas 74

Tercera sección: El establecimiento de relaciones de colaboración y recíprocas con familias lingüísticamente diversas 71
Capítulo 6: El desarrollo de prácticas de cuidado culturalmente sensibles: Reconocer, preguntar y adaptar 78
Louise Derman-Sparks
El proceso del cuidado culturalmente sensible 79
Reconocer, preguntar y adaptar 83
La identificación de prácticas culturalmente sensibles e insensibles 86
Escenario 1: Un bebé que llora 86
Escenario 2: Los bebés que usan amuletos de protección 90
Escenario 3: El mantener limpios a los bebés o permitir que participen en el aprendizaje activo 93
Escenario 4: "Dos mamás" 94
¿Problemas del desarrollo o diferencias culturales? 96
Cómo determinar la naturaleza de la conducta 97
Conclusiones 99
Referencias 99
Actividad de pensar/hacer 1 100
Actividad de pensar/hacer 2 101
Actividad de pensar/hacer 3 102
Actividad de pensar/hacer 4 103
Actividad de pensar/hacer 5 104
Actividad de pensar/hacer 6 105
Capítulo 7: El establecimiento de relaciones de colaboración y recíprocas con familias lingüísticamente diversas 107
Gisela Jia y Alison Wishard Guerra
La diversidad lingüística y cultural en el hogar 107
Las creencias familiares y los objetivos para el desarrollo bicultural y bilingüe de los niños 108
La importancia del desarrollo del idioma de la familia y la competencia cultural 109
La comunicación y el desarrollo del leguaje en hogares donde no se habla el inglés 109
Las estrategias para crear relaciones de colaboración y recíprocas con familias lingüísticamente diversas 111
Conclusiones 117
Referencias 118

Cuarta sección: Recursos recomendados 121

Un mensaje del Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Las prácticas culturales sensibles son esenciales para fomentar el desarrollo infantil en todos sus dominios. Para abordar las prácticas culturalmente sensibles en los programas de cuidado infantil, se convocó a siete muy distinguidos expertos para que crearan la segunda edición de *Una guía para el cuidado infantil culturalmente sensible (segunda edición)*, en colaboración con el Departamento de Educación de California y WestEd. La guía tiene como objetivo ayudar a entender el papel que la cultura y el lenguaje juegan en el desarrollo infantil e incluye consideraciones importantes en cuanto al cuidado de los niños pequeños con antecedentes culturales y lingüísticos diversos. La obra presenta a los lectores nuevas formas de pensar acerca de la cultura y su impacto en el desarrollo infantil. También, sugiere maneras en que los maestros pueden colaborar con las familias para entender mejor cómo los objetivos y valores de la familia influyen en sus prácticas y rutinas cotidianas de cuidado infantil. Además, esta obra se propone ayudar a los maestros de cuidado infantil a entender de forma más profunda la manera en que les influyen sus propias creencias culturales, y cómo el ser consciente de las creencias propias sienta las bases para poder ser sensibles a las perspectivas y experiencias culturales de los niños pequeños y las familias. Ante todo, este recurso ofrece a los maestros de cuidado infantil muchas ideas prácticas acerca de cómo establecer relaciones con las familias y cómo crear vínculos significativos entre los hogares y el programa de cuidado infantil.

Tenemos la esperanza de que todas las personas en el campo del cuidado infantil utilicen esta nueva publicación, conjuntamente con los demás recursos publicados por el Departamento de Educación, para fomentar el bienestar y el desarrollo a largo plazo de los niños más pequeños de California y sus familias.

Tom Torlakson

TOM TORLAKSON

Superintendente de Instrucción Pública del Estado

Reconocimientos

La primera edición de esta obra en inglés fue creada por el Centro para Estudios del Niño y la Familia, bajo la dirección de J. Ronald Lally. El financiamiento para esta primera edición fue generosamente proporcionado por la corporación Carnegie de Nueva York.

Agradecemos especialmente a J. Ronald Lally, Jesus Cortez, Louise DermanSparks, Janet Gonzales-Mena, Alicia F. Lieberman, Jayanthi Mistri, Carol Brunson Day, Carol Lou Young-Holt y Peter L. Mangione por sus aportaciones a la primera edición; a Karla Nygaard por la asistencia editorial; y a Robert Cervantes, Kay Witcher, Janet Poole, Virginia Benson, Helen Nguyen, y Mary Smithberger, de la División de Educación Temprana y Apoyo del Departamento de Educación de California, por la labor de corrección. Agradecemos también a los miembros de los comités de corrección nacionales y de California y el Comité Asesor sobre el Cuidado Culturalmente Sensible, por sus comentarios y sugerencias.

Los miembros del comité nacional fueron: T. Berry Brazelton, Laura Dittman, Richard Fiene, Magda Gerber, Asa Hilliard, Alice Honig, Jeree Pawl, Sally Provence, Eleanor Szanton, Yolanda Torres, Bernice Weissbourd y Donna Wittmer. Los miembros del comité de California fueron: Dorlene Clayton, Dee Cuney, Ronda Garcia, Jacquelyne Jackson, Lee McKay, Janet Nielsen, Pearlene Reese, Maria Ruiz, June Sale, Patty Siegel y Lenore Thompson. Los miembros del comité sobre el cuidado infantil culturalmente sensible fueron Ruby Burgess, Jesus Cortez, Louise Derman-Sparks, Ron Henderson, Frances E. Kendall, Christina Guzman-Pederson, Carol Brunson Day y Yolanda Torres.

Por sus aportaciones a la segunda edición, hacemos un agradecimiento especial a Carol Brunson Day, J. Ronald Lally, Louise Derman-Sparks, Deborah Chen, Sarah Garrity, Janet Gonzalez-Mena, Alison Wishard Guerra, Elita Amini Virmani y Peter L. Mangione. Damos gracias a Eva Gorman por su asistencia editorial.

El Departamento de Educación de California reconoce con agradecimiento a Sara Webb Schmitz, por el uso de las fotografías que aparecen en esta obra, y a Deborah Greenwald, por la selección de las mismas. También damos las gracias a los siguientes programas: Associated Students Inc. Children's Center, California State University, Sacramento; Blue Skies for Children; the Cameron School; Contra Costa Community College Early Learning Center; Eben Ezer Family Child Care; Little Munchkins Academy; Marin Head Start, Hamilton Campus; Marin Head Start, Indian Valley Campus; Marin Head Start, Meadow Park Campus; y Willow Street Schoolhouse.

Esta guía fue traducida al español por David Sweet-Cordero, bajo la dirección de Alicia Tuesta del Centro para Estudios del Niño y la Familia de WestEd y con la colaboración de los miembros del panel editorial, constituido por representantes de varios

países hispanohablantes, quienes a su vez son especialistas en el campo de la infancia temprana y del Programa para el Cuidado Infantil: Edilma Cavazos (México), Edna Rivera (Puerto Rico), Alicia Tuesta (España). Se agradece la labor del equipo de traducción.

Notas sobre la traducción: En los diferentes países de habla hispana se utilizan distintos términos para referirse a los niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad, por ejemplo, “los bebés”, “los lactantes”, “los trotones”, “los andarines”, “los párvulos”, etc. Para evitar confusión, en los materiales educativos del Programa para el Cuidado Infantil (PITC por sus siglas en inglés) se refiere a los niños de esta edad como “los niños de cero a tres años”. Para referirse a las distintas edades de la infancia, se usan los siguientes términos: “bebés tiernos” (0–9 meses); “bebés que se movilizan” (6–18 meses) y “bebés mayorcitos” (16–36 meses). Se usa la palabra “bebé” por si sola para referirse a un bebé de cero a 18 meses y las expresiones “bebé mayorcito” o “niño pequeño” para referirse a lo en inglés se llama “toddler” de 16 a 36 meses de edad. Los materiales de PITC utilizan los términos “cuidador infantil” y “maestro de cuidado infantil” para referirse a las personas que cuidan y fomentan el desarrollo y aprendizaje de los niños de cero a tres años.

Acerca de los autores

Carol Brunson Day, PhD, nació en Chicago. Tiene una licenciatura en psicología de la Universidad de Wisconsin, una maestría en educación de la infancia temprana del Instituto Erikson y un doctorado en pedagogía de Claremont Graduate School.

A lo largo de su carrera en educación de la infancia temprana, Carol Brunson Day ha instruido a niños pequeños y capacitado a maestros, primero como maestra de Head Start y profesora de desarrollo infantil en Prairie State College en Illinois. Durante 13 años, ella fue miembro del cuerpo docente de desarrollo humano en Pacific Oaks College, en Pasadena, California, con especialización en educación de la infancia temprana y las influencias culturales en el desarrollo.

Del 2005 al 2010, la doctora Day fue presidente del National Black Child Development Institute, al cabo de su servicio como Directora Ejecutiva y Presidente del Council for Professional Recognition, desde 1985 hasta el 2004.

La doctora Day fue merecedora de dos becas académicas: la primera en 1980 de la Fundación Ford y el National Research Council, y la segunda en 1981, cuando fue nombrada Shaughnessy Scholar en un programa del Fund for the Improvement of Postsecondary Education, del Departamento de Educación de los Estados Unidos.

Louise Derman-Sparks, MA, ha trabajado desde hace más de 50 años en temas relacionados con la diversidad y la justicia social, como maestra de preescolar, directora de centros de cuidado infantil, madre, profesora universitaria, investigadora y activista. Ella nació en la ciudad de Nueva York, donde obtuvo una licenciatura en Inglés, con una segunda especialidad en historia, de Brooklyn College. Posteriormente, obtuvo una maestría en educación de la infancia temprana y primaria de la Universidad de Michigan. Ella forma parte, desde hacer 33 años, del cuerpo docente del departamento de desarrollo humano de Pacific Oaks College, en Pasadena del cual ahora es profesora emérita. Louise comenzó su carrera como educadora de la infancia temprana en el Perry Preschool Project y el Ypsilanti Early Childhood Project y luego fue directora de un centro de cuidado infantil en Los Angeles. Ella es autora y co-autora de varios libros, el más reciente de los cuales es Anti-Bias Education for Young Children & Ourselves, el cual publicó conjuntamente con Julie Olsen Edwards (2010). Otros de sus libros incluyen *What If All the Kids Are White?*, *Anti-bias/Multicultural Education with Young Children and Families*, del cual es coautora la doctora. Patricia Ramsey (2010), *Teaching/Learning Anti-Racism: A Developmental Approach*, publicado conjuntamente con Dr. Carol B. Phillips (1997), y *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*, publicado conjuntamente con A.B.C. Task Force (1989).

Derman-Sparks da conferencias, dirige talleres de formación y trabaja como asesora en los Estados Unidos y en el resto del mundo. Anteriormente fue miembro del consejo

directivo de la National Association for the Education of Young Children y ahora trabaja en Crossroads, una organización de capacitación contra el racismo. Ella ha sido activista por la justicia social desde hace 50 años. Derman-Sparks también es madre de dos hijos, Douglass y Holly Sparks, quienes son profesionales en el campo de los servicios humanos.

Deborah Chen, PhD, es profesora del Departamento de Educación Especial en California State University, Northridge. Ella coordina el programa de acreditación en educación especial de la infancia temprana y da cursos sobre el tema. Ella ha trabajado en la intervención temprana y ha sido educadora y administradora de programas para niños con necesidades de aprendizaje diversas, discapacidades severas y múltiples e impedimentos sensoriales. Las investigaciones, publicaciones y materiales de la doctora Chen se centran en las siguientes áreas: las perspectivas interdisciplinarias en la intervención temprana; la comunicación con los bebés y niños pequeños que tienen discapacidades múltiples, impedimentos visuales y que padecen de sordera y ceguera; los servicios culturalmente sensibles para los niños pequeños y las familias con antecedentes culturales y lingüísticos diversos. Ella ha presentado ponencias en conferencias estatales, nacionales e internacionales, además de impartir cursos y talleres de formación profesional a nivel nacional e internacional.

Alison Wishard Guerra, PhD, es profesora asistente en el departamento de estudios sobre la educación en la Universidad de California en San Diego (UCSD por sus siglas en inglés). Ella obtuvo su doctorado en pedagogía de la Universidad de California, Los Angeles, en el 2005, con énfasis en estudios psicológicos en la educación. Los estudios de investigación de la doctora Wishard Guerra se han centrado en la cultura y el desarrollo en la infancia temprana, con un énfasis especial en el desarrollo social y lingüístico en niños latinos de familias de bajos ingresos. Sus investigaciones se centran específicamente en la manera en que las relaciones e interacciones sociales pueden servir como factores de protección para el desarrollo cognitivo posterior en niños en condiciones de riesgo. Ella estudia variaciones intra-grupales relacionadas con las experiencias de inmigración y aculturación y su relación con los resultados en el desarrollo infantil. La doctora Wishard Guerra es miembro del National Early Head Start Research Consortium, donde ella continua con sus investigaciones acerca de los resultados en el desarrollo social y cognitivo. Dentro del consorcio, ella encabeza un equipo que investiga los vínculos entre la estabilidad y la continuidad en las experiencias tempranas de los programas de cuidado infantil y los resultados en el desarrollo de 3,000 niños de cero a tres años. Participa también en el Early Head Start National Research Project.

La doctora Wishard Guerra fue miembro del consorcio de investigación que elaboró *California Preschool Learning Foundations* sobre el desarrollo del idioma inglés, además de participar en la revisión de los temas del aprendizaje del inglés y la diversidad cultural en los volúmenes 2 (Visual and Performing Arts, Physical Development, and Health) y 3 (History–Social Science and Science) en las publicaciones *California Preschool Learning Foundations* y de *California Preschool Curriculum Framework,* publicados por el Departamento de Educación de California. Sus investigaciones actuales en la Universidad de San Diego en California, UCSD por sus siglas en inglés, estudian el papel del juego dramático en el desarrollo del lenguaje verbal y la preparación para la escuela entre niños de ascendencia mexicana. En el departamento de estudios sobre la educación, ella da cursos sobre la educación de la infancia temprana, la cultura y la teoría del desarrollo, metodolo-

gía cuantitativa en la investigación, un seminario de redacción de tesis y efectúa estudios de investigación acerca de diseño curricular. La doctora. Wishard Guerra fue académica de la Fundación Hellman en 2009-2010 y obtuvo becas de la University-Community (UC) Links en 2009–2010 y 2011–2012. UC Links es una red de programas educativos que vinculan a la comunidad con colaboradores universitarios para trabajar juntos en la creación de programas para después de la escuela, que sean innovadores.

Sarah Garrity, EdD, obtuvo su maestría en desarrollo infantil y familiar de la Universidad de San Diego y un doctorado en liderazgo educativo por medio de un programa de doctorado conjuntamente de la Universidad de San Diego en California y la Universidad Estatal de San Marcos en California. Ella ha ejercido en el campo de la educación de la infancia temprana desde hace casi 20 años, como maestra, administradora y capacitadora en lectoescritura. En su papel como administradora de Head Start, tuvo la responsabilidad de poner en marcha los programas de Early Head Start y demás programas infantiles subvencionados por el estado de California. En la actualidad, ella es profesora asistente en el departamento de Desarrollo Infantil y Familiar en la Universidad Estatal de San Diego, donde da clases sobre educación infantil temprana a los estudiantes del diploma en salud mental de la infancia temprana.

Las investigaciones de la doctora Garrity se centran en el uso de métodos y técnicas de investigación mixtas para aprender más acerca de la complejidad de los ambientes educativos, especialmente los orígenes culturales y lingüísticos de las prácticas pedagógicas y cuál es el impacto que tienen en las experiencias y resultados de los niños. Sus estudios de investigación tienen como compromiso el mejorar los resultados de los niños en condiciones de riesgo y reducir la brecha en cuanto a la preparación para la escuela, por medio del uso de prácticas en el salón que se basen en las evidencias y sean significativas y culturalmente pertinentes tanto para los maestros como los estudiantes.

Janet Gonzalez-Mena, MA, se jubiló de su trabajo como profesora en el programa de estudios infantiles y de la familia en el Napa Valley College y ahora trabaja por cuenta propia como asesora especializada en temas relacionados con los niños de cero a tres años, la diversidad y la colaboración con las familias. Anteriormente fue directora de servicios de cuidado infantil para una agencia de servicios para familias en el condado de San Mateo. Los servicios de la agencia incluían un centro de cuidado infantil, una red de programas de cuidado infantil en el hogar y un programa terapéutico para el cuidado infantil de niños de cero a cinco años, víctimas del maltrato y el abandono. Además trabajó para Head Start como maestra (cuando se inició este programa) y más tarde como capacitadora del mismo. Su carrera también incluye el haber sido visitadora domiciliaria de un programa bilingüe para niños de habla española y sus familias. Gonzalez-Mena es coautora de *Infants, Toddlers and Caregivers: A Curriculum of Respectful, Responsive Care and Education,* y autora de *El cuidado del niño de cero a tres años en grupo: Una guía para las rutinas cotidianas del cuidado infantil.* También publicó *Diversity in Early Care and Education: Honoring Differences* y ha escrito varios artículos acerca de los niños de cero a tres años, la diversidad cultural y la crianza infantil, para publicaciones periódicas, incluyendo *Young Children* y *Exchange Magazine.* Su familia es multiétnica y multirracial.

Gisela Jia, PhD, es profesora asociada en el departamento de psicología de Lehman College, de la Universidad de la Ciudad de Nueva York (City University of New York). Obtuvo su licenciatura en inglés y literatura y su maestría en lingüística de la Universi-

dad de Beijing y su doctorado en psicología cognitiva de la Universidad de Nueva York. A lo largo de los últimos 17 años, ella ha realizado estudios de investigación acerca del desarrollo bilingüe del lenguaje entre inmigrantes de primera y segunda generación, cuyo idioma era el mandarín, el cantonés, el coreano, el ruso o el español. Su obra ha sido publicada en varias revistas profesionales, libros y ponencias presentadas por psicólogos, lingüistas, educadores y patólogos del habla y el lenguaje. La doctora Jia ha involucrado en sus estudios de investigación a muchos estudiantes universitarios, de licenciatura y de posgrado, así como a estudiantes de la escuela preparatoria (*high school*) con antecedentes multilingües y multiculturales. También ha participado como asesora para el Departamento de Educación de California en el desarrollo de los estándares de aprendizaje del lenguaje para los niños bilingües.

Introducción

El día que los programas de educación temprana se propongan fomentar el desarrollo de todos los niños, los que provienen de culturas diversas y los que pertenecen a la cultura más generalizada, asegurándose de dar visibilidad a la cultura de todos ellos, no sólo se mejorarán las prácticas de los programas, sino que se transformará la profesión por completo. Para poder descubrir la manera de educar a todos los niños, debemos considerar también las diferencias o singularidades de cada individuo. Una influencia importante en estas diferencias es la cultura de cada uno. Cuando entendamos más profundamente la influencia de la cultura en el desarrollo de todas las personas, entenderemos mejor las cualidades universales de los seres humanos. Por tanto, al hacer un esfuerzo por descubrir el desarrollo del niño como ser cultural, se nos manifiesta al mismo tiempo el niño como ser humano.

—Carol Brunson Day, *Concepts for Care: 20 Essays on Infant/Toddler Development and Learning*

Gilbert, Goode, y Dunne (2007) afirman lo siguiente: "La cultura es el conocimiento aprendido y compartido que grupos específicos utilizan para generar sus conductas e interpretar sus experiencias en el mundo. La cultura incluye las creencias acerca de la realidad, cómo deben interactuar las personas unas con otras, qué es lo que saben acerca del mundo y cómo deben responder a los ambientes físicos y sociales en los cuales se encuentran". Por medio de la cultura, los niños adquieren el sentido de la identidad, una sensación de pertenencia, creencias acerca de lo que es importante en la vida, de lo que está bien y lo que está mal, y cómo cuidarse a sí mismos y a los demás. Cuando se cría a los niños exclusivamente en la cultura de su familia, ellos aprenden estas lecciones prácticamente sin esfuerzo. Sin embargo, cuando los niños pasan la mayor parte de sus años formativos en programas de cuidado infantil, con personas que no se criaron en su misma cultura y quienes no necesariamente comparten los mismos valores familiares y comunitarios, el aprendizaje de lecciones valiosas a una temprana edad se vuelve más complejo. Estas son las condiciones que experimentan muchos niños pequeños actualmente en los Estados Unidos, dado que la diversidad cultural en los programas de cuidado infantil se está convirtiendo en la norma.

Debido a que el cuidado infantil se está volviendo culturalmente heterogéneo, ya no se puede esperar que los maestros de cuidado infantil proporcionen "de manera natural" un cuidado infantil que sea similar al cuidado de los padres. Los programas de cuidado infantil están experimentando un crecimiento sin precedentes en cuanto a la variedad de representación lingüística y cultural entre las familias y los niños a quienes proporcionan cuidado infantil. Por lo tanto, es de vital importancia entender el impacto que tienen las experiencias de cuidado infantil fuera del hogar y de la cultura del niño, en el desarrollo infantil. Al Programa para el Cuidado Infantil (PITC) le concierne en particular el impacto que tiene la situación en los niños menores de tres años. Las investigaciones y la práctica han demostrado que para que los niños de cero a tres años crezcan y se desarrollen en los programas de cuidado infantil, sus experiencias en ellos deben mostrar la sensibilidad de los maestros hacia la cultura de sus familias. Cuando los cuidadores fuera del hogar fomentan el idioma y la cultura principal del niño, no solo ayudan al niño a desarrollarse, sino que también abren las puertas del programa de cuidado infantil a los padres y a la comunidad del niño. El cuidado infantil temprano proporcionado en el idioma natal del niño y conforme a las reglas culturales que le son conocidas, hacen que el cuidado infantil sea una experiencia de apoyo y seguridad para el niño. El cuidado culturalmente sensible influye positivamente en el desarrollo de la identidad, la competencia social, el idioma y la competencia intelectual.

Esta guía se publicó para ayudar a los maestros de cuidado infantil a ser culturalmente sensibles. Su propósito es ayudar a los maestros a (1) entenderse mejor a sí mismos y la manera en que les influyen sus propias creencias culturales, (2) entender mejor a los niños y a las familias a quienes prestan servicios de cuidado infantil y (3) aprender un proceso para entender las cuestiones culturales de manera que les sirva de ayuda para ser maestros más eficaces. La guía completa se basa en tres temas recurrentes que dan uniformidad a la obra:

- Las diversidad cultural es algo bueno y enriquecedor para todos.
- La sensibilidad cultural es un proceso constante que se sigue desarrollando a lo largo del tiempo.
- El apoyar la plena participación del niño en la cultura de su familia es vital para el desarrollo óptimo.

Esta guía se divide en cuatro secciones, incluyendo una sección con recomendaciones de recursos. Siete capítulos redactados por especialistas en el desarrollo infantil, la educación multicultural y la sensibilidad cultural, hacen hincapié en la necesidad del cuidado infantil culturalmente sensible. Los autores presentan información, estrategias y observaciones para los maestros que trabajan con niños de cero a tres años, que provienen de comunidades diversas cultural y lingüísticamente hablando. Los autores comparten la creencia que las coincidencias y discrepancias son un aspecto fundamental de la humanidad y que la diversidad cultural contribuye con un mosaico enriquecedor a la vida. El propósito de esta guía es ayudar a los lectores a analizar sus propias conductas motivadas por la cultura, a ampliar su capacidad para aceptar a los niños y a los adultos tal y como son y a responder más adecuadamente a las personas que proceden de culturas distintas a las suyas.

El primer capítulo: "La cultura y el desarrollo de la identidad: Cómo dar un gran comienzo a los niños de cero a tres años", de Carol Brunson Day, ofrece un breve panorama del desarrollo de la identidad durante los primeros años de vida, destacando el papel tan importante que juegan los maestros de cuidado infantil en el fomento del sentido posi-

tivo de la identidad de los niños pequeños como seres culturales. La autora identifica las características básicas de la cultura y habla acerca de las prácticas culturalmente sensibles y consistentes que empoderan a los niños de cero a tres años en los programas de cuidado infantil multiculturales. Este capítulo termina explicando maneras prácticas que los maestros pueden usar para vincular las experiencias culturales de las familias y los niños con las experiencias que los niños tienen en el programa.

El segundo capítulo titulado: "Los prejuicios, la parcialidad y la desigualdad social en las vidas de los niños de cero a tres años", de Louise Derman-Sparks, presenta a los lectores las maneras en que los prejuicios, la parcialidad y las injusticias sociales se introducen en las vidas de los niños de cero a tres años. El capítulo reta a los lectores a que reflexionen profundamente sobre que mensajes transmiten acerca de "quién importa y quién no, o quién importa más" en los programas de cuidado infantil, y cómo estos mensajes, con frecuencia sutiles, afectan al sentido de ser capaz y al bienestar de los niños de cero a tres años.

La reflexión profunda y el examen crítico de las creencias y prejuicios propios, que tenemos respecto a las familias a quienes se les presta servicios en los programas, es algo que se recomienda como un primer paso para poder proporcionar un cuidado culturalmente sensible. Además, los elementos de un programa de cuidado infantil (por ejemplo, la visión/misión, la cultura de la organización, el ambiente, la composición del personal y las relaciones entre ellos) se consideran centrales para el establecimiento de programas de cuidado y educación infantil culturalmente sensibles.

En el tercer capítulo, "La inclusión de los niños con necesidades especiales en los programas de cuidado infantil con diversidad", Deborah Chen ofrece algunas observaciones acerca de las diversas perspectivas que las familias tienen respecto a la discapacidad. Se presenta a los lectores la terminología de la intervención temprana, los criterios para determinar su elegibilidad y la intervención temprana para los niños de cero a tres años con necesidades especiales. Además, se abordan las maneras de fomentar la participación y el sentido de pertenencia en los programas de cuidado infantil.

El cuarto capítulo, "Un enfoque basado en las comunidades culturales y las prácticas culturales para entender el cuidado de los niños de cero a tres años", de Alison Wishard Guerra y Sarah Garrity, es una introducción a una forma nueva de pensar acerca de la cultura y su impacto en el desarrollo. Se presenta el enfoque de "comunidades culturales" y "prácticas culturales" como una manera muy eficaz de entender las variaciones internas existentes dentro de los grupos étnicos y lingüísticos, en vez de intentar hacer comparaciones entre grupos distintos. Los maestros pueden utilizar este marco teórico para explorar

con las familias la manera en que los objetivos y valores propios influyen en las prácticas y rutinas del cuidado infantil.

El quinto capítulo: "La sensibilidad cultural en las rutinas del cuidado infantil: Las actividades esenciales de la vida diaria", de Janet Gonzalez-Mena, analiza la importancia de la comunicación continuada y abierta entre los padres y los proveedores de cuidado infantil. La autora se centra en rutinas del cuidado infantil tales como la alimentación, el cambio de pañales y el aprendizaje del uso del baño, además del dormir y las siestas, y las usa como ejemplos de cómo las prácticas establecidas pueden entrar en conflicto con el enfoque de los padres que está basado en su propia cultura. Se recomienda una actitud abierta y de respeto, al comunicarse con los padres acerca de las rutinas en el programa de cuidado infantil. Los maestros pueden encontrar maneras aceptables de atender las peticiones de los padres si entienden los motivos culturales de las prácticas y las preferencias acerca del cuidado infantil.

El sexto capítulo, escrito por Louise Derman-Sparks, guía al lector en una aventura de autoevaluación, desafío y crecimiento cultural profesional. Este capítulo trata de la conciencia y la sensibilidad cultural. Aunque no es necesario para los cuidadores infantiles saber todo lo que hay que saber acerca de las culturas de los niños con quienes trabajan, el proceso de reconocer, preguntar y adaptar representa un reto para hacer que incluso los maestros con más experiencia, aumenten su comprensión de los aspectos culturales. Por medio de un proceso de pensar, escribir y evaluar, el lector aprende métodos concretos mediante los cuales identificar, comunicar, negociar y resolver los asuntos relacionados con el cuidado infantil sensible.

El séptimo capítulo: "El establecimiento de relaciones de colaboración y recíprocas con familias lingüísticamente diversas", de Gisela Jia y Alison Wishard Guerra, aborda las complejidades de trabajar con niños pequeños con una amplia gama de antecedentes lingüísticos y culturales, en los programas de cuidado infantil. Para los niños pequeños, la cultura y el lenguaje son indispensables para el desarrollo de su sentido de sí mismos y de pertenencia. Por ello, se recomienda la continuidad entre el hogar y el programa de cuidado. Este capítulo ofrece estrategias muy diversas para que los maestros interactúen con las familias de manera que se fomente el desarrollo infantil en dos idiomas y se fomente también el sentido de pertenencia de los niños pequeños en los programas de cuidado infantil.

Referencias

Brunson Day, C. 2006. "Every Child Is a Cultural Being." En *Concepts for Care: 20 Essays on Infant/Toddler Development and Learning*, editado por R. Lally, P. Mangione y D. Greenwald. San Francisco: WestEd.

Gilbert, J., T. D. Goode, y C. Dunne. 2007. "Cultural Awareness." De la serie *Curricula Enhancement Module* series. Washington, DC: National Center for Cultural Competence, Georgetown University Child Development Center.

Primera sección

Cómo entender el contexto social del cuidado infantil

CAPÍTULO 1

La cultura y el desarrollo de la identidad: Cómo dar un gran comienzo a los niños de cero a tres años

Carol Brunson Day

Los principios del desarrollo de la identidad se dan en la infancia

Al diseñar la preparación y la capacitación de los maestros de cuidado infantil, J. Ronald Lally hace un llamado a que nos enfoquemos en el desarrollo de la identidad como tema principal de la infancia. Él afirma:

> *En el proceso de definir un preliminar sentido de sí mismos . . . parte de lo que los niños de cero a tres años aprenden de sus cuidadores son las percepciones acerca de cómo las personas actúan en momentos diferentes y en situaciones distintas (la forma en que los niños deben portarse), cómo las personas actúan hacia ellos y los demás (la manera en que se les debe tratar a ellos y a los demás) y cómo se expresan las emociones (la manera en que deben sentirse). Los bebés usan estas impresiones y con frecuencia las incorporan como parte de la identidad que adquieren. . . Lo que está pasando es algo más que recibir cuidado infantil de forma cariñosa y aprender juegos: se están presenciando e incorporando valores y creencias.* (Lally 1995, págs. 58 a 59)

La idea de que un bebé aún no es un individuo (psicológicamente hablando), sino que se encuentra en vías de convertirse en uno, es una idea de amplia aceptación entre los especialistas del desarrollo infantil. Aunque muchos factores influyen en este proceso, es en el contexto de las relaciones cercanas y cariñosas donde los bebés empiezan a verse a sí mismos de la misma manera en que son vistos por las personas más importantes de sus vidas. En estecontexto, los bebés comienzan a desarrollar una identidad, la cual es una serie de creencias organizadas acerca de sí mismos, que influye en la manera en que se comportan en su entorno social.

Desde el principio de la vida, los bebés son capaces de participar en interacciones sociales y adquieren pronto una comprensión sofisticada del mundo social. Durante el primer año de vida, los bebés comienzan a detectar las diferencias y similitudes entre las personas que los rodean, incluyendo las diferencias en el color de la piel (Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010); Katz y Kofkin 1997).

Ya desde los dos años de edad, los niños pueden comenzar a hablar acerca de las diferencias que detectan entre las personas y a comentar acerca de ellas. Entre las edades de tres y cinco años, los niños pueden comenzar a incluir las categorías raciales en la manera en que se identifican a sí mismos y a los demás (Winkler 2009). Cuando los cuidadores en la vida de un bebé están conscientes de las maneras sofisticadas en que los niños procesan información del mundo que les rodea, ellos pueden responder de manera culturalmente sensible. Esto es importante porque la manera en que los maestros responden a los niños de cero a tres años cuando los niños se dan cuenta de las diferencias entre ellos y los demás, influye en la manera en que los bebés procesan estas experiencias y contribuye al desarrollo de su sentido de sí mismos.

Con el aumento del número de programas de cuidado y educación temprana dirigidos a los niños de cero a tres años, se está prestando más atención a la capacidad de los maestros de reconocer que sus acciones son percibidas e interpretadas por los niños pequeños, quienes las incorporan a la definición de sí mismos que están formando.

Por ejemplo, la organización Zero to Three ha establecido esta premisa en sus recomendaciones para padres, cuidadores y legisladores, con el argumento de que "el desarrollo de relaciones de apego sólidas con la familia y los cuidadores principales es una tarea central de la infancia". Es en el contexto de estas relaciones cálidas y cariñosas que los bebés aprenden a confiar, a sentirse a salvo al explorar el mundo y a adquirir una sensación de competencia y confianza en su capacidad para aprender habilidades nuevas. Esta creciente autoestima e identidad personal son las bases del éxito en el futuro (Zero to Three 2009).

Las dimensiones del desarrollo de la identidad

Conforme se va formando esta identidad personal, los niños también adquieren una identidad de grupo de referencia. De hecho, Bordere y Morrison (2001) sostienen que el sentido de identidad de grupo de referencia que adquieren los niños se deriva de ciertos contextos sociales, incluyendo la afiliación con grupos de género, clase, etnia o raza. Otras personas han propuesto que el mantenimiento de la identidad étnica es especialmente importante cuando el grupo étnico propio es un grupo "minoritario" dentro de la sociedad. (Rosenthal 1987). Margaret Spense y sus colegas (Swanson et al. 2009) afirman que, debido a que la identidad personal y el grupo de referencia están estrechamente unidos, el verse a uno mismo como algo separado del grupo social requiere de habilidades cognitivas avanzadas que ni los niños menores de tres años ni los niños en edad preescolar poseen por su nivel de desarrollo. Sin embargo, como se menciona anteriormente, es bien sabido que las maneras sofisticadas mediante las cuales los niños muy pequeños procesan la información les permite detectar las diferencias en el color de la piel y establecer distinciones entre las personas. Sin

embargo, como la identidad personal y la identidad de grupo de referencia, en el caso de los bebés, están integradas, los mensajes que reciben acerca del grupo social que pueden distinguir e identificar también tiene implicaciones para el sentido de sí mismos que están adquiriendo. Por lo tanto, es importante, incluso en la infancia, la manera en que se aborden estos aspectos complejos y extremadamente importantes de la identidad de los niños.

Dado que la cultura define el contexto de las interacciones sociales que sientan las bases más elementales de las diversas dimensiones de la identidad, es por medio del aprendizaje cultural que los niños adquieren el sentimiento de pertenencia, el sentido de tener una historia personal y la seguridad de saber quiénes son y de dónde provienen.

Aunque los niños de cero a tres años no son capaces de entender ideas abstractas acerca de su ascendencia ni de cómo encaja la cultura de su familia en la sociedad en general, Bodere y Morrison (2001) afirman que nunca es demasiado temprano para expresar respeto hacia las tradiciones culturales de los niños. La pregunta más fundamental para la identidad de los niños de cero a tres años resulta ser la siguiente: ¿cómo ayudan las familias y los cuidadores a los niños de cero a tres años a adquirir una identidad que los mantenga arraigados a sus culturas y firmemente apegados a sus familias?

La organización Zero to Three presenta argumentos sólidos para afirmar que a la hora de establecer los objetivos del aprendizaje temprano de los niños de cero a tres años se debe prestar atención a las cuestiones de la cultura, el origen étnico y el idioma, para que así los objetivos puedan ser aceptados por miembros de grupos diversos. Esta estrategia es importante porque la autenticidad y la continuidad cultural contribuirán al desarrollo del sentido de sí mismo en el niño.

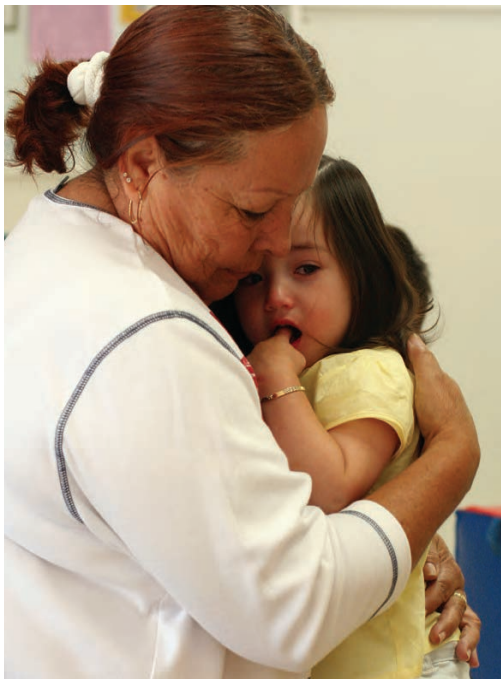
Los bebés incorporan la cultura, la etnicidad y el idioma a su sentido de sí mismos, por medio de sus relaciones y experiencias en su ambiente. “Cada niño aprende cómo comportarse y cómo otros deben comportarse hacia él o ella por medio de interacciones dictaminadas por la cultura” (Petersen et al. 2008, 21). Por consiguiente, el ambiente de cuidado infantil debe “estar en harmonía con lo que sucede en casa, siguiendo la forma y el estilo de lo que le resulta familiar al niño” (Lally sin fecha).

El papel de la cultura en el desarrollo

Aunque el campo de la infancia temprana tiene una larga historia de compromiso con el desarrollo de enfoques culturalmente adecuados para la educación de los niños pequeños (“la educación multicultural”), se le sigue dificultando entender el papel de la cultura en el desarrollo de los niños más pequeños (Maschinot 2008; Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010). Para diseñar un enfoque sensible, es esencial entender que los niños aprenden de sus padres y cuidadores

es un sistema de ideas que se extiende hasta los valores más profundos de un grupo de personas. El aprendizaje va mucho más allá de las cosas que generalmente se asocian con la cultura, como el arte, la música o el estilo de vestir. Cuando un niño adquiere maneras culturales de ser, estas normas de conducta culturales tienen un impacto en la identidad, pues proporcionan a los niños las herramientas necesarias para entender a su familia/comunidad y para ser entendido por ella. La adquisición del sistema de ideas del grupo tiene gran impacto, ya que otorga a los niños la habilidad de interactuar con el grupo. Por ejemplo, los bebés nacen con la aptitud para emitir sonidos. Sin embargo, estos sonidos sólo adquieren significado cuando se comunican con sus familias. Por medio de la comunicación, los sonidos van tomando forma y organizándose en palabras y oraciones que las familias de los bebés utilizan para comunicar un significado. Por ello, conforme los niños llegan a aprender las ideas que rigen el habla y el lenguaje en su comunidad, ellos adquieren la capacidad para comunicarse y representarse a ellos mismos ante el mundo.

Cuando los maestros de cuidado infantil tratan a la cultura con un énfasis casi exclusivo en los festejos, los estilos de vestir, el arte, la música y los hábitos alimenticios, no logran apreciar la profundidad del impacto cultural y el sistema de ideas que entran en juego durante el proceso del desarrollo. Aunque es cierto que la identidad de un niño se ve impactada por la participación en los rituales culturales de la familia, no deben ser estos ni el punto de partida ni el punto final de nuestro enfoque. Es importante rodear a los niños de artefactos y costumbres que sean parte de su historia, sus hogares y sus comunidades. Sin embargo, cuando ése es el único énfasis en los intentos de incluir la cultura, se desvía la atención del papel más fundamental que juega la cultura en el desarrollo del bienestar social, emocional, físico e intelectual de los niños. El reto de los cuidadores infantiles y de los capacitadores de los maestros de cuidado infantil es entender la importancia que tiene la cultura para el desarrollo humano y pasar del mero aprecio y enriquecimiento cultural al empoderamiento cultural.



El empoderamiento cultural: La preparación de los maestros de cuidado infantil para la práctica competente

Esta perspectiva acerca de las maneras en que la cultura da fuerza y poder al proceso de desarrollo va adquiriendo aceptación en el campo de la educación y el cuidado de la infancia temprana. Aunque en una época la profesión buscaba enseñar a los niños a apreciar la cultura de los demás, o profundizar el aprecio que los niños tienen por su propia cultura, ahora

se esfuerza por enseñar a los niños en un contexto culturalmente consistente. Los maestros deben darse cuenta que probablemente nunca van a aprender un currículo cultural el cual ellos vayan a enseñar. Más bien, ellos aprenderán maneras de tratar con los temas culturales. Se requiere empeño y estudio para entender las sutilezas de cómo la cultura influye en las personas y les da fuerza. Dicha labor es especialmente importante para los maestros que son responsables del cuidado de los niños que provienen de culturas que son distintas a las de sus maestros.

El enfoque del empoderamiento cultural ayuda al maestro de cuidado infantil a proporcionar un ambiente de cuidado infantil que tenga continuidad cultural para los niños. Es decir, un ambiente basado en las actitudes, los valores y las expectativas de conducta de la cultura de la familia del niño. Los conocimientos que los maestros necesitan para crear un entorno tal requieren entender la estructura profunda de la cultura y la manera en que ésta actúa para sustentar al desarrollo infantil.

Los niños establecen su sentido básico de confianza, seguridad y estabilidad sobre las bases que adquirieron en el hogar. Por lo tanto, la continuidad, la consistencia y el respeto hacia los fundamentos culturales en los programas de cuidado infantil son esenciales para el crecimiento de los niños. Como se afirma en el Capítulo 2, las prácticas de los programas varían en términos de la continuidad o la falta de continuidad con la cultura de la familia. Cuando se ignora a la cultura de la familia o cuando los maestros de cuidado infantil ven a los niños que tienen una cultura distinta como si tuvieran un déficit, una falta de desarrollo o de competencia, los niños experimentan problemas de comunicación, de satisfacción de sus necesidades y de establecimiento de relaciones. En estas condiciones, los niños pierden el poder de desarrollar su bienestar general.

El proporcionar empoderamiento cultural a los niños implica el reconocimiento de la existencia de reacciones negativas a las diferencias culturales y el tomar medidas para convertir estos pensamientos y reacciones en otros más positivos. Una manera en que los maestros de cuidado infantil hacen esto es aprendiendo más acerca de cómo la cultura se transmite y cómo no se transmite. Los siguientes conceptos son esenciales para ayudar a los maestros a entender más profundamente las diferencias culturales:

- La cultura es una serie de reglas de la conducta.
- La cultura es característica de los grupos.
- La cultura se aprende.
- Los individuos están inmersos, en mayor o menor grado, dentro de una cultura.
- Los grupos culturales toman prestadas y comparten reglas.
- Los miembros de un grupo cultural pueden ser competentes en la conducta cultural pero ser incapaces de describir las reglas.

Entender estos conceptos ayudará a establecer relaciones con las familias, lo cual es una parte necesaria de proporcionar un cuidado infantil que sea culturalmente consistente y que fomente el empoderamiento y el desarrollo de la identidad de los niños de cero a tres años.

La cultura como proceso

Los seis conceptos que se mencionan anteriormente se centran en la “estructura profunda de la cultura”. Estos ayudan a entender el concepto de la cultura como

proceso. A continuación sigue una explicación más detallada de cada concepto.

1. **La cultura es un conjunto de reglas de conducta.** La cultura no se puede ver porque las reglas son invisibles; uno solo puede ver los productos de la cultura: las conductas generadas por las reglas.

   Sin embargo, las reglas culturales no *causan* la conducta. Éstas *influyen* a las personas a que se comporten de maneras semejantes, que les ayudan a entenderse entre ellos.

   Es gracias a entender las reglas de una cultura que uno sabe cómo debe saludar a una persona más joven o mayor que uno, a un amigo o a un extraño. Las reglas culturales ayudan a los maestros a saber cómo cargar a un bebé. Las reglas culturales determinan las preferencias alimenticias y las celebraciones: determina si se celebra el sol o a la luna, si debe uno llevar puesto un vestido o un pantalón, o nada en absoluto. Estas reglas dan significado a todos los sucesos y las experiencias de la vida. La esencia de la cultura no son estas conductas en sí, sino las reglas que producen estas conductas.

2. **La cultura es una característica de los grupos.** Las reglas de una cultura son compartidas por el grupo y no son inventadas por un individuo. Las reglas del grupo, las cuales se transmiten de una generación a otra, forman la esencia de la cultura. Es un error confundir las diferencias individuales con las diferencias culturales de grupo. Cada persona adquiere una personalidad singular como resultado de su historial personal y, a la vez, se desarrolla dentro de un contexto cultural con algunas de las mismas características conductuales que otros miembros del grupo tienen en común.

3. **La cultura se aprende.** Nadie nace aculturado. Más bien, cada persona nace con la capacidad biológica para aprender. Lo que cada persona aprenda depende de las reglas culturales de las personas que lo criaron. Algunas reglas se enseñan con palabras: “sostén el tenedor con la mano derecha, el cuchillo con la izquierda”. Otras reglas se demuestran con los actos: cuándo sonreír, cuánto acercarte a una persona al hablar con ella, etc.

   Debido a que la cultura se aprende, es un error asumir la cultura de una persona por su apariencia. Alguien puede ser de raza negra y a la vez ser de cultura irlandesa. Una persona también puede llegar a ser bicultural o tri-cultural al aprender las reglas de culturas distintas a las de su grupo primario.

4. **Los individuos están inmersos, en mayor o menor grado, dentro de una cultura.** Debido a que la cultura se aprende, también la pueden

aprender algunas personas dentro del grupo en un mayor grado que otras. Conforme los niños se aculturan, ellos generalmente aprenden las reglas esenciales de su cultura, aunque es posible que no siempre aprendan cada regla cultural de la misma manera. Algunas familias están más vinculadas a sus tradiciones, mientras que otras lo están menos. Además, aunque las familias y los individuos aprenden las reglas culturales, es posible que no siempre se comporten conforme a lo que han aprendido: algunas personas son conformistas y otras inconformistas. Por consiguiente, la conducta de los miembros de un grupo cultural puede variar, dependiendo del grado en que sus experiencias estén inmersas dentro de la cultura. El pensar acerca de las variaciones conductuales de esta manera ayuda a las personas, cuando trabajan con una familia en particular, a entender por qué, por ejemplo, no todas las personas japonesas "se comportan como japoneses".

5. **Los grupos culturales toman prestadas y comparten reglas.** Cada grupo cultural tiene su propia serie de reglas de conducta y por lo tanto es singular. Sin embargo, algunas de las reglas de la cultura A pueden ser iguales a las reglas de la cultura B. Esto sucede porque las reglas culturales evolucionan y cambian con el tiempo y, a veces, cuando dos grupos tienen un contacto amplio entre sí, se influyen unos a otros en algunos aspectos. Por ello, dos grupos de personas pueden hablar el mismo idioma, pero tener reglas distintas acerca del rol de las mujeres. Entender este concepto ayuda a evitar confusiones cuando por ejemplo, una persona de otra cultura sea tan parecida al maestro en algunos aspectos, pero tan distinta en otros.

6. **Los miembros de un grupo cultural pueden ser competentes en la conducta cultural pero ser incapaces de describir las reglas.** La aculturación es un proceso natural. Cuando las personas están aculturadas, no se dan cuenta que han sido una serie de reglas en particular las que han ido dando forma a sus ideas y su conducta. Así como un niño de cuatro de años que domina el idioma no puede trazar un diagrama de una oración ni explicar las reglas gramaticales si se le pidiera hacerlo, muchas personas también pueden ser muy competentes en la conducta cultural sin saber conscientemente que se están comportando de acuerdo a las reglas culturales. De la misma

manera, entender la aculturación explica por qué uno no puede acercársele a una persona y pedirle que le enseñe la cultura. Los maestros probablemente tampoco puedan explicar su propia cultura.

Las prácticas culturalmente sensibles que fomentan el desarrollo de la identidad

Las siguientes prácticas son culturalmente sensibles y fomentan el desarrollo de la identidad entre los niños de cero a tres años:

1. **Comprométase a aprender acerca de las expectativas culturales de las familias de los niños de su programa y elimine cualquier actitud de estereotipo o prejuicio hacia las culturas que sean distintas a la suya propia.** No existen atajos para alcanzar esta meta: es un proceso continuo. Es necesario tomar una decisión consciente para crear un ambiente en el cual el diálogo acerca de la cultura se lleve a cabo con regularidad.

   En tal ambiente, los maestros de cuidado infantil y las familias pueden plantear sus preocupaciones con libertad y las decisiones acerca de lo que más conviene a los niños se toman en colaboración, como producto de un consenso negociado. Dónde comenzar no es difícil de determinar: hay que comenzar por el principio. *Comprométase a identificar y analizar sus propios prejuicios culturales con la intención de eliminarlos eventualmente.* Recuerde que todos tenemos prejuicios por habernos criado y vivido en una sociedad en la cual las actitudes y prácticas negativas se institucionalizan en sistemas políticos, sociales y económicos que rigen la vida cotidiana (Katz 1978). Los prejuicios en los sistemas institucionales otorgan privilegios a un grupo por encima de otros, al declarar que las características de dicho grupo son superiores a las de todos los demás. También debemos rechazar las ideas racistas, clasistas y sexistas.

   Hay muchos recursos para ayudarle a explorar sus prejuicios (vea http://www.EdChange.org). Varias organizaciones que se especializan en este tipo de recursos para educadores son: A World of Difference Institute, de la Anti-Defamation League (http://www.adl.org/education) y Educational Equity Concepts (http://www.edequity.org).

2. **Busque activamente mensajes sutiles que muestren parcialidad en la vida diaria.** Un ejercicio inicial, para llegar a ser consciente de cómo mensajes que están cargados de parcialidad penetran de forma sutil nuestra vida, implica analizar la manera en que la televisión representa a personas distintas y a su conducta. Póngase de acuerdo con un grupo de maestros, o de maestros y familias,

para ver una serie de episodios de la misma serie de televisión. Luego, reúnanse para hablar de lo que vieron y de lo que no vieron en la pantalla de televisión. Probablemente descubrirá que los personajes son de una gama limitada; de hecho, es posible que detecte a personajes en papeles que reflejen los estereotipos más comunes de su grupo racial o cultural. O bien, es posible que observe la ausencia de miembros de diversos grupos raciales o culturales. A pesar de que queramos negar que esas imágenes afectan nuestra actitud respecto a grupos diversos, sí lo hacen. Un paso importante del ejercicio es buscar modelos adecuados dentro de la comunidad que contrarresten los estereotipos negativos de los medios de comunicación. Este tipo de ejercicio puede ayudar a eliminar la parcialidad si se lleva a cabo de manera sensible. Una vez que se identifica la parcialidad de las imagines, es necesario proponerse el ir más allá de las imágenes negativas en busca de las imágenes positivas que serán las que se les mostrarán a los niños en su programa.

3. **Busque información correcta acerca de la cultura de los niños de su programa y determine cómo hacer uso de la información en el programa de cuidado infantil.** Recuerde los seis conceptos de la aculturación que se presentaron anteriormente. Evite centrarse exclusivamente en los objetos culturales. Más bien, trate de entender las actitudes y valores más profundos dentro de la estructura de la cultura, tomando en cuenta que familias distintas están vinculadas a su cultura en grados distintos y que es posible que no puedan verbalizar las reglas culturales. Hable con las familias acerca de cosas que hacen en su casa que ellos piensan que son particularmente importante en términos culturales; cuál consideran como la manera correcta o incorrecta de disciplinar a los niños; y cómo quieren que sus hijos expresen el enojo o se relacionen con las figuras de autoridad. Pregunte cómo piensan que los niños deben actuar hacia sus amigos y hacia sus hermanos. Pídales que describan su estilo de bañar a los bebés, de alimentarlos y de jugar con ellos. Recuerde que usted también actúa de acuerdo a reglas culturales y debe compartirlas durante las conversaciones.

4. **Lea acerca de otras culturas y hable acerca de lo que haya leído con las familias y con sus colegas.** Pregunte a personas de otras culturas si la información que usted ha leído tiene valor y hable con ellos acerca de cuándo y dónde aplicarla. Hay una gran cantidad de materiales tanto teóricos como prácticos en la lista de referencias sobre la educación en la infancia temprana. El internet es también una excelente manera de localizar recursos (por ejemplo, el sitio electrónico http://www.EdChange.org). El cúmulo de información más visible y reconocido en años recientes es producto del movimiento a favor de la educación multicultural que tomó fuerza en la década de los sesenta (York 2006; Cross, Baker y Stiles 1977). El movimiento ha tenido un impacto enorme y ha generado una gran cantidad de material curricular. Mucho de lo que se ha escrito, sin embargo, contiene estereotipos y prejuicios. Tenga cautela y permanezca abierto a las opiniones de los demás respecto a lo que lea.

5. **Ayude a las familias a abordar asuntos relacionados con los conflictos culturales.** Los niños y las familias experimentan conflictos cuando la sociedad los menosprecia al exigirles que renuncien a su cultura para poder alcanzar el éxito (Delpit 1995; Hale 2001; Morris 1986). Con frecuencia, las familias no se dan cuenta que los niños pequeños pueden volverse biculturales. Los miembros de las familias piensan que tienen que elegir entre su propia cultura y la cultura dominante. A veces, ellos sienten que la cultura dominante es más importante y ellos quieren que sus hijos tengan éxito en la sociedad en general. Dicho conflicto se puede resolver por medio de conversaciones abiertas y siguiendo un enfoque en los programas que dé apoyo a las familias, para que puedan mantener íntegra su cultura, al mismo tiempo que adquieren las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad en general.

6. **Dedíquese conscientemente a establecer un enfoque en su programa que ayude a los niños a desenvolverse en sus propias comunidades culturales y fortalezca su competencia en la cultura de la sociedad general.** Cree ambientes de cuidado infantil que hagan hincapié en las siguientes estrategias:

   a. Utilice estrategias de crianza infantil que sean culturalmente adecuadas (empoderamiento cultural) en las tareas cotidianas del ambiente de cuidado infantil.

   b. Utilice el idioma de la familia para comunicarse con los niños y sus familias.

   c. Contrate a personas que entiendan cómo la cultura influye en su propia conducta y que conozcan la cultura de los niños.

   d. Establezca, de común acuerdo, estrategias que fomenten el desarrollo en la cultura propia de los niños. (Por ejemplo, fomente tanto el inglés como el idioma de la familia por medio del uso natural de ambos idiomas en el programa de cuidado infantil, cuando sea posible).

   e. Establezca, de común acuerdo, estrategias para facilitar que los niños desarrollen las habilidades necesarias para desenvolverse con éxito dentro de la cultura dominante. (El desarrollo de dichas habilidades lo efectúan con mayor eficacia los programas con un enfoque cumulativo, ayudando a los niños a adquirir habilidades adicionales, en lugar de que tratar de reemplazar las habilidades de la cultura de la familia con habilidades de la cultura dominante).

Para crecer y desarrollarse plenamente, los niños necesitan habilidades culturales, es decir, habilidades que les proporcionen poder y productividad en la cultura dominante norteamericana, les den sentido y significado a sus vidas, a su historia y a su hogar. Con ayuda, ellos pueden aprender estas habilidades y así desarrollarán teorías acerca de quiénes son y quiénes pueden llegar a ser. Los niños se ven a sí mismos a través de los ojos de los adultos que forman parte de sus vidas. Cuando los niños se vean a sí mismos a través de ojos culturalmente sensibles, lograrán ver su propia fuerza y poder.

Referencias

Barrera, Isadora, Rob Corso y Dianne McPherson. 2003. *Skilled Dialogue: Strategies for Responding to Cultural Diversity in Early Childhood.* Baltimore, MD: Paul Brookes.

Bordere, Tashel, y Johnetta Wade Morrison. 2001. "Supporting Biracial Children's Identity Development." *Childhood Education* 77 (3): págs.134 a 8.

Cross, Delores E., Gwendolyn C. Baker, y Lindley I. Stiles, editores. 1977. *Teaching in a Multicultural Society.* Nueva York: Free Press.

Day, Carol Brunson. 2006. "Every Child Is a Cultural Being." En *Concepts for Care: 20 Essays on Child Learning and Development*, editado por I. Ronald Lally, Peter Mangione y Deborah Greenwald, págs. 97 a 99. Sausalito, CA: WestEd.

Delpit, Lisa. 1995. *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom.* Nueva York: New Press.

Derman-Sparks, Louise, y Carol Brunson Phillips. 1997. *Teaching and Learning Anti-Racism: A Developmental Approach.* Nueva York: Teachers College Press.

Derman-Sparks, Louise, y Julie Olsen Edwards. 2010. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, Louise, y Patricia Ramsey. 2011. *What If All the Kids Are White? Anti-Bias Multicultural Education with Young Children and Families.* Nueva York: Teachers College Press.

Gonzalez-Mena, Janet. 2001. "Cross-Cultural Infant Care and Issues of Equity and Social Justice." *Contemporary issues in Early Childhood* 2 (3): págs. 368 a 71.

Hale, Janice. 2001. *Learning While Black: Creating Cultural Excellence for African American Children.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Hale-Benson, Janice. 1986. *Black Children: Their Roots, Culture, and Learning Styles.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Katz, Judith. 1978. *White Awareness: A Handbook for Anti-Racism Training.* Norman: University of Oklahama Press.

Katz, P. A., y J. A. Kofkin. 1997. "Race Gender, and Young Children." En *Developmental Perspectives on Risk and Pathology,* editado por S. Luthar, I. Burack, D. Cicchetti y I. Weisz, 51–74. Nueva York: Cambridge University Press.

Kendall, Frances E. 1983. Diversity in the Classroom: *A Multicultural Approach to the Education of Young Children.* Nueva York: Teachers College Press.

Lally, J. Ronald. 1995. "The Impact of Child Care Policies and Practices on

Infant/Toddler Identity Formation." *Young Children* 51 (1): págs. 58 a 67.

———. n.d. Caring for Infants and Toddlers in Groups: Necessary Considerations for Emotional, Social, and Cognitive Development. [Hoja informativa del Módulo II, Introduction to Module II: Group Care training session]. Documento sin publicar. Sausalito, CA: The Program for Infant/Toddler Care.

Maschinot, Beth. 2008. *The Changing Face of the United States: The Influence of Culture on Child Development.* Washington, DC: Zero to Three.

Morris, Lee, editor. 1986. *Extracting Learning Styles from Social/Cultural Diversity: Studies of Five American Minorities.* Norman, OK: Southwest Teacher Corps Network.

Neugebauer, Bonnie, editora. 1992. *Alike and Different: Exploring Our Humanity with Young Children.* Rev. ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Petersen, Sandra, Lynn Jones y Karen A. McGinley. 2008. *Early Learning Guidelines for Infants and Toddlers: Recommendations for States.* Washington, DC: Zero to Three.

Rosenthal, D. 1987. "Ethnic Identity Development in Adolescents." En *Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development*, editado por J. S. Phinney y M. J. Rotheram, págs. 153 a 79. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Swanson, Dena Phillips, Michael Cunningham, Joseph Youngblood, II y Margaret Beale Spenser. 2009. "Racial Identity Development During Childhood." En *Handbook of African American Psychology*, editado por Helen A. Neville, Brendesha M. Tynes y Shawn 0. Utsey, págs. 269 a 81. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Winkler, Erin N. 2009. "Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race." *Practical Approaches for Continuing Education* 3 (3): págs. 1 a 8.

York, Stacy. 2006. *Roots and Wings: Affirming Culture in Early Childhood Programs.* St. Paul, MN: Redleaf Press.

Zero to Three. 2009. *Early Experiences Matter: A Guide to Improved Policies for Infants and Toddlers*. Washington, DC: Zero to Three.

CAPÍTULO 2

Los prejuicios, la parcialidad y la desigualdad social en las vidas de los niños de cero a tres años

Louise Derman-Sparks

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño se aplica a todos los niños, sin importar su raza, religión, habilidades, lo que piensen o digan, o de qué tipo de familia provengan. No importa dónde vivan, qué idioma hablen, lo qué hacen sus padres, si son niños o niñas, cuál es su cultura, si tienen alguna discapacidad o si son ricos o pobres. A ningún niño se le debe tratar injustamente por ningún motivo. (UNICEF 1990, 1)

Es posible que los lectores se pregunten por qué esta guía incluye un capítulo acerca del prejuicio, la parcialidad y la desigualdad social y qué relación tienen con el cuidado y desarrollo de los niños de cero a tres años. A primera vista, podría parecer incongruente la necesidad de mencionar el racismo, el clasismo o el sexismo, al hablar acerca del cuidado infantil. Sin embargo, lamentablemente es necesario hacerlo. **Los prejuicios, la parcialidad y la desigualdad social*** se introducen en las vidas de los niños de cero a tres años de maneras diversas. Ya sea que estas actitudes y realidades estén basadas en la raza, la cultura, el género, la clase económica o la estructura familiar, éstas tienen un efecto negativo y dañino en la calidad de vida y el desarrollo del niño.

Aunque la familia cercana y la familia extendida, que incluye a los demás parientes del niño, proporcionan el ambiente primario de socialización durante los primeros tres años de vida hay muchos prejuicios, parcialidad y desigualdad social que proviene de fuera de la familia. Los profesionales que proporcionan servicios varios a los niños de cero a tres años y sus familia (por ejemplo, los proveedores de cuidado infantil, el personal médico, los trabajadores sociales) son una fuente de los mensajes que transmite información acerca de qué estilos de vida son más o menos importantes. Algunos de estos mensajes son evidentes, algunos son sutiles e, irónicamente, muchos se dicen sin ninguna intención. Algunos mensajes negativos provienen de las actitudes y conductas de los profesionales. Muchos provienen de dinámicas de la estructura de las organizaciones donde trabajan los profesionales de servicios humanos, inclu-

*Los términos en negritas de este capítulo se definen en el glosario de la página 26.

yendo a los maestros de cuidado infantil. Estos mensajes negativos pueden incluir las pautas, procedimientos o creencias que no se han examinado bien y generan ventajas para algunos grupos y desventajas para otros.

El efecto acumulado de los mensajes acerca de quién importa (más o menos) influye gradualmente en la manera en que los niños comienzan a entenderse y a sentirse acerca de sí mismos y acerca de los demás, incluso desde el primer año de vida. Los mensajes también repercuten en su calidad de vida. Es de vital importancia entender las diferentes formas de prejuicio, parcialidad y desigualdad social y cómo éstas influyen en los niños de cero a tres años, para poder contrarrestar los daños que podrían causar al desarrollo saludable. Aumentar nuestro nivel de consciencia, nos ayudará a entender y es el primer paso hacia una práctica de cuidado infantil culturalmente sensible, sin parcialidad, que proporcione cariño a todos los niños y las familias.

La desigualdad social y las familias

La pobreza es la desigualdad social que más perjudica a los niños de cero a tres años. De muchas maneras, la pobreza niega a las familias recursos que les son necesarios para fomentar su desarrollo óptimo. Por ejemplo, es posible que sólo consigan vivienda en edificios antiguos y deteriorados, con calefacción y ventilación insuficiente, pueden estar atestados de gente y tener plomo tóxico en la pintura. Las familias que viven en la pobreza tienen una probabilidad mucho mayor de no poder pagar un seguro médico. Esto significa que no tienen acceso al cuidado prenatal y los bebés tampoco reciben una atención adecuada de postparto. Las familias que viven en la pobreza con frecuencia dependen de la atención médica en las salas de urgencia, a veces tienen que viajar grandes distancias y consultan con médicos con menos experiencia, después de tener que esperar durante horas en salas de espera abarrotadas. Los alimentos son de calidad inferior y más caros. Por muy cariñosa y capaz que sea una familia, la realidad de la pobreza es que genera a veces barreras infranqueables a la crianza infantil idónea.

Otros factores también pueden interactuar con la pobreza para sumarse así a estas dificultades. En el clima político actual al que se enfrentan los inmigrantes, especialmente los indocumentados, las familias podrían no tener acceso a los servicios sociales ni a las instituciones de salud que sirven de sustento a la calidad de vida de las familias. Las familias con antecedentes de todo tipo, que estén encabezadas por una madre soltera, tienen una mayor probabilidad de vivir en la pobreza que cualquier otro tipo de familia. La po-

breza en las áreas rurales también es una realidad en aumento, independientemente de los antecedentes raciales o étnicos.

Aunque los proveedores de cuidado infantil no pueden cambiar las condiciones de las familias sumidas en la pobreza, al entender mejor las dificultades que provoca la pobreza hace posible tomar medidas para atenuar sus efectos negativos.

Lo que los niños de cero a tres años ven y oyen en los programas de cuidado infantil

Los mensajes acerca de quién importa o no, y quién importa más o menos, son vías significativas para transmitir prejuicios y favorecer la desigualdad social. El ambiente visual y auditivo del programa de cuidado y educación infantil transmite muchos de estos tipos de mensajes. Estos importan porque los niños de cero a tres años apenas están comenzando a acumular y procesar la información acerca de sí mismos y acerca de los demás. Además, esta consciencia comienza a desarrollarse desde una edad temprana. Por ejemplo, desde apenas los seis meses, los bebés comienzan a detectar las diferencias en el color de la piel (Bronson y Merryman 2009; Katz 1976). Detectar, prestar atención o sentir curiosidad acerca de las diferencias o similitudes en su ambiente no es señal de un prejuicio incipiente, sino más bien una característica de la manera en que aprenden todos los niños.

Las imágenes imprecisas y estereotipadas de las personas que son como ellos mismos son un tipo de información parcial con la que se pueden encontrar los niños de cero a tres años en el programa de cuidado infantil. Dichas imágenes transmiten información incorrecta acerca de sus propias **identidades sociales**, lo cual causa daño al sentido de sí mismos y de familia que están desarrollando. Ellos necesitan tener fotografías, carteles e imágenes de sí mismos y de sus familias que sean fieles a la realidad. Para comenzar a adquirir actitudes positivas acerca de las personas que son distintas a ellos mismos,

los niños de cero a tres años también necesitan imágenes certeras de las personas que son distintas a ellos. Ellos no necesitan información falsa proveniente de imágenes comercializadas, estereotipadas ni caricaturescas de las personas.

La visibilidad (o falta de ella) es otra vía de información de gran impacto para la parcialidad y la desigualdad. Cuando los niños ven imágenes de personas que sean semejantes a ellos, reciben un mensaje positivo acerca de su concepto de sí mismos. Sin embargo, el ver únicamente imágenes de personas semejantes aellos transmite un segundo mensaje negativo: "sólo existen o son importantes las personas como tú". A la inversa, los niños pequeños que no ven imágenes de personas que sean semejantes a ellos en el programa de cuidado y educación infantil reciben el mensaje de que ellos no tienen la misma importancia que las personas a cuyas imágenes e idioma se les da visibilidad. La experiencia de la invisibilidad en los programas de cuidado y educación infantil es algo especialmente dañino, dado que estos son de las primeras instituciones sociales con las que los niños muy pequeños entran en contacto.

La proporción de imágenes que reflejan las diversas identidades raciales, familias y maneras culturales de vivir, también transmite mensajes acerca de quiénes tienen más o menos importancia. Cuando la mayoría de las imágenes en un programa de cuidado infantil reflejan la forma de vida que el **grupo dominante** de una sociedad define como "normal" o la manera correcta de vivir, el mensaje que se transmite es que el grupo dominante es el más importante. Cuando la forma de vida de un grupo cultural se vuelve la norma para todos los demás, se siembran las semillas de las ventajas y desventajas raciales y culturales.

Además del ambiente visual, los sonidos dentro de un programa de cuidado infantil también transmiten información acerca de qué formas de vida de las familias se valoran más o menos. El idioma del programa es la fuente más evidente de sonidos, y podría ser o no ser lo que los niños de cero a tres años oyen en casa. El oír un idioma distinto al que oyen en su casa produce más dificultades de adaptación y desarrollo para estos niños de cero a tres años que para aquellos cuyo idioma de la familia concuerda con el idioma del programa. De manera semejante, los sonidos de la música y las canciones evocan, o no evocan, la seguridad del hogar, dependiendo de cuán similar o diferente sean a lo que está acostumbrado el bebé.

Además, hay un grupo de estudios de investigación cada vez mayor que indica que la información errónea y los prejuicios acerca de la identidad social causan daños al desarrollo infantil (por ejemplo,

Derman-Sparks y Ramsey 2004; Tatum 2003). El impacto negativo es cumulativo: no se deriva únicamente de los mensajes abiertamente discriminatorios, ni los mensajes de prejuicio directo, sino también del efecto de los "micro-contaminantes" más pequeños, como la manera en que los demás interactúan con ellos, o los mensajes de invisibilidad respecto a quiénes son ellos (Pierce 1980). Estos mensajes y actos de sus vidas diarias se van acumulando gradualmente hasta volverse tóxicos para el sentido de sí mismos, el bienestar y la capacidad de los niños. Un ambiente sin prejuicios es una condición necesaria para fomentar la identidad sana de cada niño y las actitudes positivas respecto a la diversidad. Sin embargo, el ambiente visual y auditivo es apenas un componente de los programas culturalmente sensibles.

La socialización en dos culturas

El uso generalizado de los centros de cuidado infantil y de los programas de cuidado infantil en el hogar, que están fuera del entorno familiar, significa que por primera vez en la historia de la humanidad, la familia nuclear y la extendida, que incluye al conjunto de familiares, ya no es el ambiente principal de cuidado infantil de los niños de cero a tres años. Esto significa que en los primeros años de vida, cientos de miles de niños experimentan dos contextos culturales distintos todos los días: el de la familia y el del programa de cuidado y educación temprana. Por ello, se ve interrumpida la continuidad cultural de la crianza infantil. El prestar atención a la continuidad cultural y a la falta de continuidad cultural entre el hogar del niño y los programas de cuidado infantil es el tema central de un enfoque culturalmente sensible.

El punto en el cual se encuentren las experiencias de los niños de cero a tres años en el espectro de continuidad y falta de continuidad depende del grado de similitud entre las dinámicas culturales específicas de sus familias y las del programa de cuidado infantil. Éstas incluyen aspectos fundamentales, tales como los muebles, los juguetes y materiales, la organización del espacio, los procedimientos de cuidado infantil, el idioma y la manera en que los miembros del personal interactúen con los niños y entre sí. Algunos niños de cero a tres años experimentan un alto grado de continuidad, mientras que otros experimentan una gran falta de continuidad. Mientras mayor sea la falta de continuidad que encuentren los niños de cero a tres años, más probable sea que lo que están aprendiendo en sus familias acerca de cómo desenvolverse en el mundo, no les será de utilidad en el programa de cuidado infantil.

Se desconocen los efectos a largo plazo en el desarrollo de los niños muy pequeños cuando ellos experimentan la falta de continuidad entre sus dos ambientes de socialización principales. Sin embargo, no hay duda que el grado de familiaridad

o falta de familiaridad con las prácticas de cuidado del programa hacen que sea más fácil o más difícil que los niños de cero a tres años se adapten, establezcan relaciones sólidas, actúen y se sientan capaces y protegidos. También se sabe que una de las principales causas del sentimiento de pertenencia, seguridad y poder del niño en el programa de cuidado y educación, es tener la mayor continuidad posible respecto a lo que los niños experimentan en la cultura de su familia, como se propone en el capítulo uno. Los niños pequeños se desarrollan plenamente cuando un programa de la infancia temprana respeta e incorpora los idiomas y las culturas de sus familias en todos sus aspectos. En dichos programas, los niños pueden aprender y desarrollarse porque se sienten "apoyados, queridos y vinculados, no solo a sus comunidades y familias, sino también a sus maestros y su ambiente educativo" (NAEYC 1995, 2). En resumen, cuando las culturas de las familias de los niños de cero a tres años (incluyendo el idioma) difieren considerablemente de la cultura de su programa de cuidado infantil, los niños no tiene la oportunidad de desarrollarse plenamente.

Cómo practicar el cuidado infantil culturalmente sensible

El objetivo del cuidado y la educación culturalmente sensible es crear y fomentar la igualdad de condiciones para todos los niños de cero a tres años de un programa. Este objetivo exige reducir al mínimo la falta de continuidad entre el hogar del niño y el programa de cuidado infantil, así como eliminar los mensajes estereotipados acerca de las personas, que no sean ciertos y carezcan de autenticidad.

También requiere que los profesionales de la educación en la infancia temprana (ECE, por sus siglas en inglés) se esfuercen en entender sus propias creencias y conductas culturales respecto a la crianza de los niños de cero a tres años y, de manera consciente y crítica, que analicen sus creencias, información parcial y prejuicios acerca de las familias a quienes proporcionan cuidado. Por ello, el cuidado infantil culturalmente sensible incorpora los objetivos de la educación libre de prejuicios (Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010).

El análisis crítico de las premisas y la cultura del campo del cuidado y educación de los niños de cero a tres años, el cual tiene su propia serie de valores, reglas, información y conductas consideradas aceptables, es otro elemento del cuidado y la educación culturalmente sensible. Muchos de los principios que forman las bases de la cultura del cuidado infantil se originan en la cultura dominante de este país: occidental, pudiente, europea y anglo-europea. Estas cualidades no necesariamente se corresponden con lo que se considera como el "desarrollo normal" ni las "prácticas recomendadas" en todas las etnias y culturas. Por consiguiente, algunas creencias y enfoques del campo de la educación en la infancia temprana (ECE, por sus siglas en inglés) pueden volverse sin así quererlo una fuente de prejuicios y desigualdades sociales, cuando crean una extrema falta de continuidad para un niño de cero a tres años.

Sin embargo, el cuidado infantil culturalmente sensible no requiere que los maestros abandonen todo lo que han aprendido acerca del desarrollo infantil para poder crear programas de cuidado y aprendizaje infantil de alta calidad, como lo temen algunas personas. Lo que sí significa es saber cómo aprender de cada familia lo que es importante para ellos y tratar de combinar y armonizar constantemente las culturas del hogar y de la

educación en la infancia temprana (ECE, por sus siglas en inglés). También significa cómo saber dar apoyo a los niños y a las familias a quienes se les está pidiendo hacer las adaptaciones más grandes. El enfoque de la sensibilidad cultural tampoco significa integrar todo lo que hace la familia al programa: esto realmente no es posible, porque el grupo de familias a quienes presta servicio el programa practican la cultura a su propia manera. Incluso cuando todas las familias provengan del mismo grupo étnico y cultural, lo más probable es que no hagan todo de la misma manera. Sin embargo, como señala Carol Brunson Day, la forma acostumbrada de hacer las cosas de un programa no es la única forma de hacerlas:

> *Podemos aprender principios para la creación de programas que sean culturalmente consistentes. Sin embargo, no existe una fórmula para alcanzar esta meta, ésta se construye con la colaboración entre las familias y el personal. Se trata siempre de un proceso dinámico que depende de las personas que se encuentran en el programa en ese determinado momento. Esto implica que todos estén dispuestos a negociar y a llegar a acuerdos en caso necesario. Si uno está dispuesto a aceptar que la manera en que uno hace las cosas no es la única manera correcta de hacerlas, a confiar en la capacidad de las personas para resolver las diferencias y realmente ponerle empeño, uno puede llegar a tener el tipo de programa que desea. Cuando todos tengan poder de decisión respecto a cuál es una solución aceptable, es entonces cuando habrá una verdadera igualdad.* (Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010, 61)

A medida que los maestros aprenden acerca de la cultura de la familia de cada

niño, se darán cuanta que algunas prácticas que provienen de su propio legado cultural y de su capacitación en la educación en la infancia temprana (ECE, por sus siglas en inglés) deben adaptarse o replantearse en el caso de algunos niños, para poder así establecer continuidad con las culturas de sus familias. La National Association for the Education of Young Children (NAEYC por sus siglas en inglés) (2009) reconoce este hecho, especificando que para que cualquier práctica sea adecuada en términos del desarrollo, se deben tomar en cuenta no sólo la edad del niño y sus características individuales, sino también los contextos sociales y culturales en los que vive el niño. Por ello, los ambientes de cuidado infantil que son culturalmente sensibles no tienen la apariencia de un programa "universal" o "modelo". Estos tampoco son idénticos a la cultura de ninguna de las familias. Más bien, un programa de cuidado infantil que sea culturalmente sensible evoluciona continuamente y cambia conforme cambia la composición del programa (los niños, las familias y el personal) y conforme el personal se vuelve más capaz de aprender de las familias y hacer adaptaciones cuando sea necesario (Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010, capítulo 5). Esta guía le ayudará a aprender a hacer adaptaciones progresivas para establecer conexiones con los niños y las familias.

Los elementos básicos de un ambiente de cuidado y aprendizaje infantil culturalmente sensible

Esta sección final del capítulo analiza en forma general los elementos, que se deben desarrollar, poner en práctica y evaluar, para poder crear un programa de cuidado infantil y aprendizaje que sea culturalmente sensible. Los capítulos del 4 al 7 ofrecen una serie de estrategias específicas para poder instituir estos elementos básicos.

Visión/misión: una declaración de la visión expresa lo que un programa se esfuerza por alcanzar. Es una inspiración y guía, así como una expresión de esperanza (Carter y Curtis 2010). La declaración de principios resume brevemente el marco conceptual dentro del cual opera el programa. Tanto la declaración de la visión como de la misión fijan el rumbo a seguir en la práctica cotidiana de un programa. Un programa culturalmente sensible detalla explícitamente dicho valor y concepto.

La cultura de la organización: la cultura de una organización, es decir, su liderazgo, estructura, sistemas administrativos y relaciones, hace que cobre vida la visión del programa. Los recursos deben asignarse para hacer que el enfoque culturalmente sensible se lleve a cabo diariamente y en todos los aspectos del programa. De lo contrario, una visión y una misión culturalmente sensibles no pasan de ser un mero documento. Un programa culturalmente sensible se compromete a tener conversaciones abiertas y respetuosas con cada familia, y de hacer cambios a lo largo del tiempo para mantener la continuidad entre el hogar de las familias y el programa.

Objetivos: fije objetivos específicos en el principio y vuelva a analizarlos a lo largo del ciclo del programa. Los objetivos deben reflejar la misión culturalmente sensible y un plan estratégico para cumplirla. Por ejemplo, los objetivos de principios de año podrían incluir el diseño de común acuerdo de una visión y misión, la evaluación del ambiente visual y estético, el conversar con miembros del personal acerca de sus antecedentes culturales y la influencia que éstos tienen en su trabajo con los niños, además de planificar cómo establecer relaciones de respeto con las familias.

A los tres meses del comienzo del año, los objetivos podrían incluir el mantener conversaciones a fondo con cada familia acerca de sus objetivos y prácticas de crianza infantil y diseñar un plan integral de cómo el personal integrará sistemáticamente las necesidades de las familias en el programa diario. Un objetivo de mediados del año podría ser evaluar los avances que se hayan logrado en crear un ambiente culturalmente sensible y adaptar las prácticas del programa para que reflejen el pensamiento respecto a las

prácticas consideradas las más apropiadas en el campo de la educación en la infancia temprana (ECE por sus siglas en inglés) y las necesidades de las familias. Si un programa ya ha alcanzado estos tipos de objetivos, entonces los objetivos de principio de año podrían incluir el evaluar qué han logrado y el fijar objetivos para mejorar cada área del programa. También podrían incluirse objetivos para profundizar en el pensamiento crítico acerca de las prácticas consideradas las más apropiadas en el campo de la educación en la infancia temprana.

El ambiente: esta categoría incluye la apariencia visual y estética del programa, las imágenes del ambiente, los sonidos y el idioma, los muebles, juguetes y materiales y la organización del espacio. Un ambiente visual y auditivo, con gran diversidad y libre de estereotipos, proporciona las imágenes y los sonidos que los niños pequeños necesitan para desarrollar una conciencia de sí mismos positiva.

establecer relaciones y sentirse cómodos con los demás. La primera regla básica es que todos los niños y las familias en el programa deben estar reflejados en el programa de manera respetuosa y equitativa. Un ambiente culturalmente sensible refleja la gran variedad que hay dentro de los grupos culturales y étnicos, así como la diversidad más general de los Estados Unidos. Cada miembro del personal tiene la responsabilidad de asegurarse que ningún niño o familia permanezca invisible y que no haya imágenes estereotipadas ni ofensivas de ningún grupo.

Evalúe todo el ambiente visual y auditivo. Por ejemplo, en un salón para bebés mayorcitos, ¿incluyen en todos los materiales de arte varias tonalidades del color negro y el color café? ¿Representan las muñecas (grandes y pequeñas) la diversidad étnica? ¿Representan las ilustraciones de los libros a personas similares a los niños y las familias en el programa, de manera equitativa y fidedigna, además de tratar de incluir la diversidad que va más allá de las personas del programa? Los muebles, juguetes y materiales también tienen su importancia. Por ejemplo, no todos los bebés duermen en el mismo tipos de muebles. En casa, ¿duermen los bebés en cunas, hamacas, en la misma habitación que los padres o hermanos o solos en sus propias habitaciones? Esta es información muy valiosa.

Sea creativo al resolver las diferencias culturales. Carol Brunson Day describe un ejemplo que observó en un programa de cuidado infantil (Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010): Las reglas de acreditación (y los criterios de acreditación de la asociación NAEYC, por sus siglas en inglés), exigen que los niños duerman la siesta en sus propias cunas. Sin embargo, algunos de los bebés del programa duermen en hamacas en casa y les cuesta dormirse en las cunas. Entonces, los miembros del personal tuvieron una idea: ataron hamacas de manera diagonal en los postes de las cunas, para que cada bebé durmiera en una posición que le fuera cómoda, aun estando en las cunas.

Los procedimientos de cuidado infantil y otras interacciones con los niños de cero a tres años: este elemento del programa de cuidado infantil, que sea culturalmente sensible, se refiere a la parte central de la cultura. A partir de las imágenes y sonidos del ambiente, los niños pequeños están absorbiendo constantemente información y aprendiendo acerca de sí mismos y de los demás y también están aprendiendo cómo se debe ser en el mundo. Esto lo hacen a través de sus relaciones con las personas que los cuidan, las rutinas de cuidado infantil (por ejemplo, comer, dormir, ir al baño), y las interacciones entre ellos y los adultos cuando se lastiman, lloran, se asustan o están contentos. Todas estas interacciones transmiten mensajes importantes acerca de a quién valora un programa de cuidado y educación infantil y acerca de las distintas maneras de ser en el mundo.

En un programa de cuidado y educación infantil culturalmente sensible,

los miembros del personal evalúan de manera crítica el grado al cual todas las interacciones entre el personal y el niño, incluyendo los procedimientos de cuidado básicos, como el cambio de pañales, la alimentación, el dormir, el consolar, etc., mantengan una continuidad o no con los hogares de los niños de cero a tres años (si desea consultar acerca de este tema más a fondo, vea el capítulo 5). Ellos también

consideran hasta qué punto las interacciones culturalmente inconsistentes facilitan o dificultan que los niños de cero a tres años establezcan relaciones favorables con sus cuidadores. Los maestros también están dispuestos y son capaces de efectuar cambios en sus prácticas y procedimientos conforme sea necesario. Las evaluaciones y los cambios a las prácticas y procedimientos se introducen de forma continuada, conforme los miembros del personal aprenden de las familias y colaboran con ellas. La segunda y tercera sección proporcionan las herramientas para poner en práctica estas estrategias culturalmente sensibles.

La continuidad o falta de continuidad del idioma: este elemento también es central para la socialización y los contextos culturales del programa de cuidado infantil en el cual se lleva a cabo el aprendizaje del idioma. Como se indicó en el capítulo 1, los niños de cero a tres años están comenzando a aprender el idioma de sus familias. Sin embargo, para muchos niños de cero a tres años, el idioma de sus familias difiere del de la sociedad en general y también, por lo general, del idioma que se habla en el programa de cuidado infantil. Un ambiente culturalmente sensible aborda esta difícil realidad basándose en información sobre el desarrollo del lenguaje y no en opiniones personales ni ideologías políticas. Este tema es tan esencial que amerita su propio capítulo: "La creación de relaciones de colaboración y recíprocas con las familias lingüísticamente diversas" (capítulo 7).

Las relaciones con las familias y la comunidad: en un programa de cuidado y aprendizaje infantil culturalmente sensible, las familias son colaboradores indispensables. Ellas son la fuente principal de la cual los miembros del personal aprenden acerca de las determinadas dinámicas culturales del hogar de cada niño. Como la asociación NAEYC, por sus siglas en inglés, le aconseja a todos los programas de la infancia temprana:

> *Los profesionales trabajan en colaboración con las familias para establecer y mantener la comunicación regular, frecuente y mutua entre ellos. . .*
>
> *[Ellos] motivan la participación de las familias como fuente de información acerca de los niños. . . y los involucran en la planificación para su hijo. . . El respeto mutuo, la cooperación y las responsabilidades compartidas sirven de referencia a estas*

relaciones entre las familias y los maestros. (NAEYC 2009, 23)

Un capítulo de este libro se dedica al tema de cómo establecer relaciones de colaboración y recíprocas con las familias lingüísticamente diversas.

La composición del personal y las relaciones entre ellos: todos los miembros del personal (por ejemplo, el director, los maestros, los ayudantes de maestros, los cocineros, los encargados de la limpieza, etc.) son parte del ambiente de cuidado y aprendizaje. Lo ideal es que el personal esté compuesto por personas con antecedentes semejantes a los de los niños y las familias del programa, representando una cierta diversidad racial, de idioma y de cultura familiar. También es esencial establecer relaciones basadas en el respeto y la colaboración entre los miembros del personal, proporcionándose apoyo mutuo en su proceso de crecimiento y desarrollo para llegar a ser culturalmente sensibles. Como se explica en una de las declaraciones de principios de la NAEYC:

> *Debido a que los programas de cuidado infantil tienden a ser las primeras comunidades de los niños fuera del hogar, el carácter de estas comunidades influye mucho en el desarrollo. . . La comunidad tiene como fundamento a las relaciones constantes, positivas y cariñosas . . . Es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje considerar el bienestar y el aprendizaje mutuos y contribuir a ellos. (NAEYC 2009, 16)*

Conclusiones

Por último, la creación de programas que sean culturalmente sensibles requiere que los profesionales de la infancia temprana emprendan un peregrinaje de concienciación, aprendizaje y cambio. La conducta prejuiciosa e injusta no es solo cuestión de lo que hacen los demás. No es necesariamente ni siempre intencional. Cada persona que trabaja con niños y familias debe emprender este peregrinaje, el cual requiere estar dispuesto a hacer la labor difícil e incómoda de desenmascarar los prejuicios, las áreas en las que existe información errónea o insuficiente en el pensar de uno y en las creencias que uno ha aceptado acerca del cuidado y la educación de la primera infancia. También se requiere evaluar de manera crítica las actividades cotidianas que tienen un impacto en los bebés tiernos y mayorcitos y en las familias a quienes presta servicio el programa.

Como es de esperarse, el cuidado y la educación culturalmente sensible también tiene sus retos. Se trata de un enfoque más complejo que simplemente trabajar desde una única perspectiva cultural. Se requiere la autorreflexión continua del personal, la evaluación del programa, el aprendizaje y la adaptación de las prácticas del personal a las prácticas de socialización de familias diversas. Los maestros se enfrentan a las realidades del cuidado infantil en grupo, en las que pueden estar presentes varias culturas de las familias. Incluso familias del mismo grupo cultural probablemente vivan su cultura de maneras distintas en diferentes aspectos. El cuidado infantil culturalmente sensible obliga a los maestros a reflexionar acerca de sus prácticas diarias, adaptar su capacitación profesional y su enseñanza a la diversidad existente entre los niños de cero a tres años y sus familias en el programa. Además, los maestros tienen que tomar en cuenta los requisitos de acreditación y otros reglamentos. Todo esto implica que el personal tenga conver-

saciones y resuelva problemas constantemente. Por último, los programas deben esforzarse lo mejor que puedan para poner en práctica los principios del cuidado y la educación culturalmente inclusiva, aunque con frecuencia no sea posible hacerlo al cien por cien.

Sin embargo, vale la pena esta labor, porque todos se benefician del cuidado y la educación culturalmente sensible. Los niños de cero a tres años del programa tienen una probabilidad mucho mayor de desarrollarse plenamente. Las familias saben que sus niños adorados están seguros y será más probable que las familias trabajen productivamente con los maestros. El personal también se beneficia, puesto que son capaces de crecer más plenamente como seres humanos, con un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás. Por último, los profesionales de la infancia temprana son más capaces de cumplir el principal objetivo profesional de estimular a todos los niños para que alcancen su desarrollo óptimo.

En el prólogo de un libro acerca de la educación libre de prejuicios, Carol Brunson Day escribió algo que se aplica de la misma manera a la educación culturalmente sensible: "En caso que usted elija emprender este peregrinaje de lleno, su recompensa será una sensación nueva de esperanza de que como resultado de sus acciones, las cosas realmente pueden cambiar" (Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010, pág. vi).

Glosario*

La desigualdad social: Los resultados de las leyes, las normas, los procedimientos y las prácticas que colocan a las personas en situación de ventaja o desventaja debido a su identidad social.

grupo dominante: Un grupo dentro de la sociedad que tiene el mayor poder, los mayores privilegios y el mayor estatus social. Este grupo puede o no representar a la mayoría de la población. A lo largo de gran parte de la historia de los Estados Unidos, los miembros del grupo dominante han sido blancos, cristianos, pudientes y varones.

las identidades sociales: El pertenecer a grupos que define la sociedad, junto con muchas otras personas, y que tienen ventajas y desventajas sociales inherentes. Estas identidades incluyen el género, la clase social, la identidad racial, el legado étnico o cultural, la religión, el grupo de edad, etc.

parcialidad (*bias*): Una actitud, creencia, sentimiento que causa y justifica un trato injusto hacia una persona basada en su identidad.

prejuicio: Una actitud, opinión o sentimiento que se formula sin conocimientos adecuados previos, sin reflexión ni razonamiento. El prejuicio puede significar prejuzgar a cualquier persona, grupo o género.

Referencias

Bronson, P., y A. Merryman. 2009. "See Baby Discriminate." *Newsweek* (September 14): págs. 53 a 59.

Carter, M. y D. Curtis. 2010. *The Visionary Director.* St. Paul, MN: Redleaf Press.

Derman-Sparks, L., y J. Olsen Edwards. 2010. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

*De las definiciones de Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010.

Derman-Sparks, L., y P. Ramsey. 2011. *What If All the Kids Are White? Anti-Bias Education for Young Children and Families.* 2a edición. Nueva York: Teachers College Press.

Katz, P. A. 1976. "The Acquisition of Racial Attitudes in Children." En *Towards the Elimination of Racism*, editado por P. A. Katz, págs. 125 a 154. Nueva York: Pergamon.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 1995. *Responding to Linguistic and Cultural Diversity: Recommendations for Effective Early Childhood Education.* Declaración de principios. Washington, DC: NAEYC.

———. 2009. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Declaración de principios. Washington, DC: NAEYC.

Pierce, C. M. 1980. "Social Trace Contaminants: Subtle Indicators of Racism." En *Television and Social Behavior: Beyond Violence and Children*, editado por S. Withey, R. Abeles y L. Erlbaum, págs. 249 a 57. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ramsey, P. G. 2004. *Teaching and Learning in a Diverse World.* 3a edición. Nueva York: Teachers College Press.

Tatum, B. D. 2003. "*Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?*" *and Other Conversations about Race.* 2a edición. Nueva York: Basic Books.

UNICEF. 1990. "Fact Sheet: A Summary of the Rights under the Convention on the Rights of the Child." Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas. http://www.unicef.org/crc/files/Rights_overview.pdf (se obtuvo el 20 de marzo del 2013).

CAPÍTULO 3

La inclusión de los niños con necesidades especiales en los programas de cuidado infantil con diversidad

Deborah Chen

Las familias que tienen niños muy pequeños con necesidades especiales casi siempre se preocupan acerca de cómo les va a ir a sus hijos en los programas de cuidado y educación infantil: cómo se les va a tratar y qué adaptaciones especiales se les podrá proporcionar. Con tiempo, esfuerzo y un ambiente acogedor en el programa de cuidado infantil, los maestros de cuidado infantil pueden establecer relaciones con las familias que les ayuden a tener confianza en que responderán a sus preocupaciones respecto a su hijo. Es esencial para el establecimiento de las relaciones de confianza que los maestros de cuidado infantil procuren obtener información de cada familia en particular, acerca de sus valores, creencias y prácticas de crianza, para facilitar la continuidad entre las experiencias del niño en casa y el programa de cuidado infantil.

Las diferencias en cuanto a los antecedentes culturales, los niveles educativos y el rol de los maestros y los miembros de la familia, pueden contribuir a que se tengan valores, creencias y prácticas de crianza, así como nociones distintas acerca de cómo tratar la necesidad especial de un niño y, a su vez, tener un impacto negativo en los intentos de mantener la continuidad. La clave para establecer la continuidad del cuidado entre el hogar y los programas de cuidado infantil es que los maestros respeten las diferencias que pudieran tener con las familias y recurrir a un estilo cálido y acogedor que comunique el interés y el compromiso con la perspectiva de la familia. Este capítulo explora un enfoque culturalmente sensible para la inclusión de los niños con necesidades especiales en los programas de cuidado infantil, además de incluir algunas ideas que las familias tienen acerca de la discapacidad. El capítulo define la terminología de la intervención temprana y ofrece maneras de obtener datos de las familias para favorecer la inclusión de los niños de cero a tres años con necesidades especiales en los

programas de cuidado infantil. Por último, recomienda estrategias para colaborar con las familias que tengan antecedentes lingüísticos y culturales diversos.

Las perspectivas diversas respecto a la discapacidad

El cómo entiende una familia la necesidad especial de su niño puede ser bastante diferente de como lo hacen otras familias, los maestros y los proveedores de servicios de intervención temprana. Por ejemplo, las familias de un grupo cultural pueden percibir la necesidad especial de un niño como una parte natural de la vida o un fenómeno espiritual que debe aceptarse sin intervención externa. Algunas familias podrían creer que Dios les ha dado la responsabilidad de hacer todo lo posible para cuidar al niño. Otras familias podrían creer que la necesidad especial de su hijo se debe a su mala suerte, o a las malas acciones cometidas por algún miembro de la familia o incluso por el niño mismo en una vida pasada (Lynch y Hanson 2011). Esta diversidad de creencias puede influir en las prácticas de crianza infantil, las expectativas que se tienen del niño y la disposición de la familia respecto a participar en servicios de intervención temprana.

De manera semejante, los profesionales podrían tener una perspectiva clínica o médica específica de la necesidad especial del niño, que los obligue a recomendar intervenciones que fomenten las habilidades del niño relacionadas con su desarrollo y ofrezcan remedios determinados para sus dificultades.

Una manera común de percibir el desarrollo satisfactorio de los niños en los Estados Unidos es ver la individualidad o independencia como un atributo que debe adquirirse a una temprana edad. En otros países, y determinadas comunidades culturales de los Estados Unidos, es más común concentrarse en la pertenencia al grupo y la interdependencia. Los servicios de intervención temprana en los Estados Unidos con frecuencia hacen hincapié en el desarrollo de la independencia del bebé, especialmente en las áreas de las habilidades para la vida cotidiana y el desarrollo motor, pero algunas familias podrían no tener estos mismos objetivos para sus hijos muy pequeños. Dichas diferencias entre los profesionales y las familias se pueden resolver únicamente por medio de un proceso de intercambio de puntos de vista, para así entenderlos y establecer acuerdos mutuos.

Todas las mañanas, el Sr. Sánchez carga a su hija Anna al salón de los bebés mayorcitos y también la lleva cargando al auto cuando la recoge unas horas después. A veces Anna llega tomándose su biberón. Ella tiene casi tres años de edad (34 meses) y tiene síndrome de Down. Dos objetivos que tienen para ella en su Plan de Servicios Familiares Individualizados (IFSP, por sus siglas en inglés) de transición, son el poder caminar sin apoyo y beber de una taza. Anna ha comenzado a caminar sin apoyo en el programa y a tomar algunos sorbos de una taza a la hora de la merienda. La maestra McKay quiere que Anna esté lista para el programa preescolar cuando cumpla tres años y le preocupa que se demore en caminar y alimentarse ella sola, entre otros aspectos del desarrollo. En lugar de tener una percepción estereotípica de su padre como "sobreprotector", ella decide aprender más acerca de los valores y objetivos que la familia tiene respecto al desarrollo de Anna.

De esta manera, ella espera lograr llegar a un común acuerdo con la familia acerca del cuidado de Anna. La maestra McKay decide tomar los siguientes pasos:

1. *Iniciar una conversación con el Sr. Sánchez acerca de sus objetivos, prioridades y expectativas respecto al desarrollo de Anna y cuándo comenzará a ir al programa preescolar.*
2. *Averiguar el punto de vista del padre respecto a que Anna camine por su cuenta y por qué a ella le gusta beber del biberón.*

El Sr. Sánchez explica que él sabe que Anna debe aprender a caminar por su cuenta. Sin embargo, a él le preocupan: (a) el tiempo y la energía que esto requerirá cada día, (b) la seguridad de la niña y (c) la tolerancia que pudiera tener ella para caminar de ida y vuelta al salón. Cuando ellos llegan por la mañana, Anna se queja y quiere que la levanten cuando él la saca del asiento del auto. Él le da un biberón a Anna en el auto porque esto la tranquiliza durante el recorrido de casa al centro de cuidado infantil. Además, ella no tiene tiempo de terminarse el desayuno por la mañana y él no quiere que ella llegue con hambre al programa. Él cree que es su responsabilidad proteger a Anna y hacerla feliz y no enseñarle a caminar durante el ajetreo de dejarla y recogerla del centro. Él reconoce sentirse un poco culpable acerca de dejarla en el programa con personas desconocidas, aunque sea sólo por unas cuantas horas, a pesar de saber que Anna disfruta de estar allí, pero necesita ir al trabajo. Una vez que la maestra McKay ha escuchado con atención los comentarios del padre, ella reconoce las ventajas de dar a Anna el biberón en el auto. Ella también dice que, cuando sea necesario, el Sr. Sánchez puede traer lo que quede del desayuno al centro de cuidado infantil para que Anna se lo termine. La maestra McKay pregunta si hay ocasiones en casa en que convenga más ayudar a Anna a beber de una taza. Ella también habla acerca de cómo se le anima y ayuda a Anna a beber de una taza en el centro. El Sr. Sánchez y la maestra McKay también están de acuerdo que el padre cargará a Ana del auto a la puerta del salón de clases y que la maestra McKay la animará a que camine de la puerta a su área favorita del salón.

En este ejemplo, la maestra McKay demuestra habilidades interpersonales y profesionales críticas que facilitan el establecimiento de relaciones colaborativas con las familias. Ella mantiene una actitud respetuosa, abierta y no juzga, al recopilar información; identifica y aborda claramente el tema que considera motivo de preocupación con el Sr. Sánchez;

escucha su punto de vista y lo acepta, reconociendo su valor; y luego ofrece distintas maneras de responder a las preocupaciones de ambos. De esta manera, ella demuestra que tiene interés y que se compromete a fomentar el desarrollo de Anna, y además que valora la colaboración con la familia. Una vez que entiende las circunstancias y perspectivas de la familia, la maestra es capaz de ofrecer sugerencias que concuerdan con las prioridades de la familia, además de responder a lo que más conviene al niño.

Las diferencias de perspectiva

Las diferentes creencias, valores y prácticas de cuidado infantil pueden contribuir a diferencias de opinión entre las familias y los proveedores de servicios de intervención temprana y los maestros, en cuanto a cómo fomentar mejor el aprendizaje y desarrollo del niño. Por ejemplo, un programa de cuidado infantil no puede permitir el uso de andadores para bebés mayorcitos, pero un fisioterapeuta podría recomendar un andador especializado para un bebé de 30 meses con parálisis cerebral.

Un terapeuta del habla y del lenguaje podría sugerir el uso de señas para palabras clave con un bebé de 18 meses con retrasos del desarrollo, pero a la familia del niño le preocupa que el uso del lenguaje de señas inhiba el desarrollo del habla del niño. En estas situaciones, resulta útil que todas las partes involucradas mantengan una conversación acerca de la perspectiva que cada uno tenga acerca del tema. El enfoque de estas conversaciones debe incluir (a) aprender acerca del motivo de cada preocupación; (b) identificar un objetivo común para el desarrollo del niño; (c) ponerse de acuerdo en qué método se usará, durante qué periodo determinado de tiempo y quién participará; y (d) acordar una cita para una reunión de seguimiento.

El conocimiento de la terminología de la intervención temprana, los requisitos de elegibilidad y las intervenciones

Cuando se identifica que un niño de cero a tres años reúne los requisitos para recibir los servicios de intervención temprana, la familia probablemente se encontrará inmersa en un proceso que les es desconocido y tiene su propia terminología. Los maestros que entiendan la perspectiva cultural de una familia respecto al significado de la discapacidad del niño y el proceso de intervención, pueden ayudar a las familias a encontrarle sentido a esta nueva terminología.

La intervención temprana es un sistema de servicios para niños pequeños (de cero a 36 meses) con necesidades especiales y para sus familias. La Parte C de la Ley sobre la Educación de los Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act, o IDEA, por sus siglas en inglés), una ley federal, hace obligatorios los servicios de intervención temprana (Departamento de Educación de los EE.UU. 2011).

El propósito de la intervención temprana es proporcionar medios de apoyo a los niños y las familias que fomenten el aprendizaje y desarrollo tempranos, pero este propósito no se puede conseguir sin los esfuerzos de colaboración de la familia y los servicios de cuidado e intervención temprana. Típicamente, los servicios de intervención temprana se proporcionan en una gama de ambientes diferentes. Debe darse prioridad a los servicios en un ambiente natural, como el ambiente en el cual el niño se desenvolvería de no ser por la necesidad especial. Para los niños de cero a tres años, los ambientes naturales incluyen el hogar de la familia, los servicios de cuidado infantil, los programas de cuidado infantil y otros ambientes en su comunidad donde haya niños con un desarrollo típico. Los ambientes naturales permiten a los niños aprender y desarrollar habilidades en actividades e interacciones sociales cotidianas, en los mismos ambientes en que se utilizan y necesitan dichas habilidades. Debido a que las familias posiblemente no estén familiarizadas con la importancia de los ambientes naturales, podría resultar útil que los maestros ayuden a las familias a entender por qué se prefieren los ambientes naturales.

Los requisitos de elegibilidad necesarios para recibir servicios de intervención temprana

Para tener derecho a los servicios de intervención temprana, se le tiene que identificar al niño (entre el nacimientoy los 36 meses) un retraso en el desarrollo en una o más áreas del desarrollo (cognitivo, físico, comunicación, social/emocional y/o adaptativo); o un riesgo establecido o condición diagnosticada que tenga una alta probabilidad de resultar en un retraso del desarrollo (por ejemplo, síndrome de Down, parálisis cerebral, autismo, im-

pedimentos de la vista, pérdida del oído o discapacidades múltiples); o bien, un riesgo biológico o ambiental, tal como ciertas condiciones médicas (el parto prematuro) o domésticas (padres con discapacidades) que podrían representar un grave riesgo para el desarrollo del niño si no se proporcionan los servicios de intervención temprana (Departamento de Educación de California 2011).

El término de *"retraso en el desarrollo"* indica que un niño pequeño no exhibe las conductas típicas de su edad. Algunos niños llegan a alcanzar el mismo nivel que sus compañeros con un desarrollo típico, mientras otros podrían continuar adquiriendo sus habilidades a un ritmo más lento, desarrollar algunas habilidades y no otras, o bien, nunca alcanzar el mismo nivel en términos de su desarrollo. Es importante para los maestros y las familias entender el significado de la categoría de requisitos de elegibilidad su hijo, para poder obtener los servicios y recursos requeridos.

Los maestros que establecen relaciones respetuosas con las familias pueden ayudarles a adquirir un entendimiento en común acerca del diagnóstico y la categoría de requisitos.

Cómo iniciar el proceso de intervención temprana: El proceso de referir a un niño

Dados sus conocimientos acerca del desarrollo infantil temprano y su experiencia con los niños de cero a tres años, es probable que los maestros se den cuenta cuando un niño no alcance los hitos del desarrollo esperados, o exhiba conductas atípicas.

Las conductas atípicas pueden incluir, aunque no se limitan a, la falta de interés en las interacciones sociales, los niveles de energía excesivos, las dificultades para pasar de una actividad a otra, la sensibilidad extrema a los sonidos y las texturas diferentes o las acciones repetitivas con los objetos (por ejemplo, hacerlos girar). La intensidad y la persistencia de dichas conductas poco corrientes podrían indicar la necesidad de que se le remita para una evaluación del desarrollo, especialmente si al niño no se le puede reorientar hacia interacciones más adecuadas para su nivel de desarrollo. Los maestros deben hablar acerca de sus observaciones para determinar si la familia también ha observado estas conductas en casa y deben preguntar si la familia siente preocupación acerca de ellas.

Como se mencionó anteriormente, las familias tienen gran variedad de prácticas de cuidado infantil y de expectativas acerca del desarrollo y la conducta de los niños pequeños. Por ejemplo, algunos bebés mayorcitos podrían no tener oportunidades para desplazarse sobre el suelo en casa, por lo que la familia podría no haber observado cómo gatea o camina el niño. Esta falta de experiencia podría contribuir a lo que se interpreta como torpeza, cuando el niño se desplaza dentro del salón del programa. A otra familia podría no preocuparle que su hijo exhiba una conducta agresiva, debido a su creencia que los niños deben ser fuertes y atrevidos. Las conductas que a los maestros pueden parecer preocupantes podrían ser completamente aceptables para algunas familias. Por lo tanto, es importante que los maestros reconozcan la influencia de la familia, el hogar y la cultura en la conducta de un niño y en su desarrollo, y a la vez estar familiarizados con las señales de conductas poco usuales o de alto riesgo que podrían indicar la necesidad de remitir al niño para que se le efectúe una evaluación del desarrollo. Los maestros deben darse cuenta si un niño exhibe cualquiera de las siguientes señales (Cook, Klein y Chen 2012).

Las señales conductuales

- Evita el contacto visual o rara vez lo establece
- No busca el consuelo ni la aprobación de un cuidador conocido o de uno de sus padres

- Se queda con la mirada perdida o sentado meciendo el cuerpo
- Exhibe frustración, conductas fuera de control o conductas agresivas, en comparación con los demás niños
- Se disgusta o se molesta con facilidad (por ejemplo, por los cambios en las rutinas familiares o los sonidos fuertes y prolongados, como una aspiradora) y le cuesta mucho trabajo tranquilizarse a sí mismo

Las señales físicas

- Brazos o piernas rígidos
- Postura corporal flácida, en comparación con los niños de su edad
- Utiliza un lado del cuerpo más que el otro
- Parece torpe físicamente, comparado con los niños de su edad

Las señales de la vista

- Le cuesta trabajo seguir los objetos o las personas con los ojos
- Voltea o inclina la cabeza en una posición extraña al mirar un objeto
- Tiene dificultades para establecer el contacto visual
- Se acerca mucho los objetos a los ojos
- Tiene mala coordinación visomotora
- Parecen volteárseles los ojos

Las señales del oído

- No se sobresalta cuando hay ruidos fuertes y repentinos
- No produce sonidos ni palabras que utilizan los niños de su misma edad, que usan el mismo idioma
- No responde cuando le llaman por su nombre desde el otro lado del salón
- Hace sonidos o habla en voz muy alta o muy baja
- Voltea o inclina la cabeza para oír a quien le habla

Si un niño exhibe cualquiera de estas señales, anote sus observaciones por escrito, durante actividades naturales y cotidianas que requieran que el niño exhiba sus habilidades o conductas. Tome nota de las habilidades del niño y hable acerca de ellas, y de cualquier conducta poco usual, con la familia.

Si los padres tienen preocupaciones acerca del desarrollo de su hijo, los maestros deben explicar el proceso de referir a un niño para obtener una evaluación del desarrollo y pedir el permiso de los padres para iniciar el proceso. Los maestros también deben ayudar a los padres a entender el propósito de la evaluación del desarrollo, quién la realiza y lo que ésta implica, además de cómo se podrían utilizar los resultados. El propósito de una evaluación del desarrollo es obtener información acerca de los hitos del desarrollo y las habilidades básicas del niño. Diversos profesionales pueden estar capacitados para efectuar evaluaciones del desarrollo, incluyendo los médicos, las enfermeras, los psicólogos y el personal de educación especial de la infancia temprana.

El proceso de evaluación puede incluir varios métodos, por ejemplo: la administración de un instrumento de evaluación estandarizado, las observaciones y las entrevistas con cuidadores significativos. Los datos acerca del desarrollo del niño se pueden utilizar para determinar si el niño padece algún retraso del desarrollo que indique la necesidad de que se le refiera a servicios de intervención temprana.

Los maestros juegan un papel importante en ayudar a las familias a obtener acceso y a sortear un sistema de servicios

de intervención temprana que desconocen. Es importante que los maestros tomen en cuenta la cultura, el idioma y las creencias de la familia al interpretar la conducta infantil. Sin embargo, es difícil determinar si una conducta merece la atención de un profesional o si sólo es diferente de lo que espera un maestro. Considere el siguiente ejemplo:

> *Jiyun Park, de dieciséis meses de edad, acaba de integrarse al grupo de bebés de Mónica. Jiyun es una niña alegre que balbucea mucho, aunque se le ha identificado un retraso del desarrollo. El idioma de la familia de Jiyun es el coreano. Sin embargo, ambos padres hablan el inglés en la comunidad. Mónica le pregunta al Sr. Park acerca de las palabras en coreano que Jiyun entiende y dice, así como el significado de las palabras. Mónica se entera que los padres coreanos utilizan ciertas palabras con sus niños muy pequeños, como "mam-ma", la cual significa comida, y "kka kka", la cual significa bocadillos o galletas. Mónica se sorprende mucho al descubrir el significado real de las vocalizaciones de Jiyun, ya que las estaba interpretando mal basándose en sus propios antecedentes lingüísticos y su experiencia con los idiomas.*

Las experiencias de Mónica señalan que aprender acerca del idioma de la familia es esencial para poder entender el desarrollo del lenguaje del niño y sus intentos por comunicarse. Por medio de su conversación con la Sra. Park, Mónica se da cuenta que ella supuso por error que las vocalizaciones de Jiyun eran simplemente balbuceos. Ahora ella entiende que en realidad, Jiyun está usando palabras intencionalmente para pedir las cosas. Mónica comunica esta importante información al personal del salón para que todos puedan interpretar y responder adecuadamente cuando Jiyun utilice palabras.

En otro salón del programa, Billy Patel, de 24 meses, ha estado en el grupo de bebés mayorcitos durante tres semanas. Él se pasea por el salón de clases y se molesta si un adulto trata de guiarle para que participe en actividades con otros niños. Su maestra, Evelyn, se da cuenta que posiblemente necesite tiempo para familiarizase con los adultos, los niños y las actividades del programa. Ella sabe que esta es la primera experiencia que Billy tiene de estar en un lugar sin sus padres. Sin embargo, a ella le preocupa que sus dificultades pueden ser señal de necesidades especiales que requieran de servicios de intervención temprana. Ella decide hablar acerca de sus preocupaciones con el administrador de su programa, el Sr. Clark, y determinar cómo hablar acerca de sus observaciones con los padres de Billy. Esa semana, Evelyn y el Sr. Clark se reúnen con el Sr. y la Sra. Patel para hablar acerca de las observaciones de Evelyn.

Los Patel dicen que ellos también se han preguntado acerca de la tendencia de Billy de pasear distraído y su falta de interés en otros niños durante las reuniones familiares. Por esta razón pensaron que asistir a un programa de cuidado infantil, le vendía bien. Ellos tenían la esperanza que Billy se acostumbrara a la rutina de la clase de Evelyn y se interesara en otros niños. El Sr. Clark explica el proceso de referir a un niño para una evaluación del desarrollo y también describe los servicios de intervención temprana. Los Patel dicen que nadie les había mencionado estas cosas. Ellos manifiestan su gran alivio al escuchar que Billy recibirá los apoyos adicionales que necesita y le dan las gracias a Evelyn y al Sr. Clark por su ayuda.

Como maestra con experiencia en la infancia temprana, Evelyn sabía cuánto tiempo necesitan la mayoría de los bebés mayorcitos para familiarizarse con la rutina de la clase y cómo ayudarles a sentirse cómodos, seguros e interesados en un ambiente nuevo. Ella se fio de sus conocimientos acerca del desarrollo infantil para determinar qué conductas parecían poco usuales y plantear estas preocupaciones al administrador del programa. Juntos, ellos hablan de sus observaciones con los padres de Billy y descubren que ellos también han detectado estas dificultades. La experiencia de Evelyn demuestra el papel importante que juegan los maestros de cuidado infantil en la identificación de niños que pudieran necesitar ser evaluados respecto a retrasos del desarrollo y en el intercambio de información con las familias.

Si se determina que el niño reúne los requisitos de los servicios de intervención temprana, es posible que otros proveedores de servicios se involucren con el niño y su familia y proporcionen servicios en el programa de la infancia temprana. Se generará un Plan de Servicios Familiares Individualizado (IFSP) para atender las necesidades especiales del niño y las prioridades y preocupaciones de la familia. Es posible que se ofrezcan los siguientes servicios:

- Talleres para familias, terapia y visitas a domicilio
- Instrucción especial
- Servicios de patología del habla y el lenguaje (a veces conocidos como terapia del habla)

- Servicios de audiología (audiometría y aparatos de sordera para niños con pérdida del oído)
- Terapia ocupacional
- Terapia física
- Servicios psicológicos
- Servicios médicos (únicamente con fines de diagnóstico o evaluación)
- Servicios de salud requeridos para

permitir al niño beneficiarse de los demás servicios

- Servicios de trabajo social
- Aparatos y servicios de asistencia tecnológica (como un aparato para facilitar la comunicación)
- Transporte
- Servicios de nutrición
- Coordinación de servicios

El Plan de Servicios Individualizados para la Familia

Cuando se determine que un bebé reúne los requisitos de los servicios de intervención temprana, es necesario crear un Plan de Servicios Individualizados para la Familia (IFSP por sus siglas en inglés). Según la Ley sobre la Educación de Individuos con Discapacidades (Disabilities Education Act, o IDEA, por sus siglas en inglés), el documento IFSP debe incluir los siguientes elementos:

1. El nivel del desarrollo físico (motor fino y grueso, la vista, el oído y la salud), cognitivo, de la comunicación, desarrollo social o emocional y adaptativo (poder cuidar de sí mismo)
2. Si la familia está de acuerdo, la información acerca de las preocupaciones de la familia, sus prioridades y recursos relacionados con el desarrollo del bebé.
3. Los resultados principales que se esperan para el niño, los criterios de éxito, los plazos y los procedimientos para medir sus avances
4. Los servicios de intervención temprana específicos que se proporcionarán y la frecuencia, la intensidad y los métodos para entregarlos
5. Los ambientes naturales en los cuales se proporcionarán los servicios de intervención temprana y, si corresponde, la justificación de los servicios que no se proporcionen en el ambiente natural
6. Las fechas de inicio y la duración de los servicios
7. El nombre del coordinador de servicios que esté capacitado para poner en práctica y coordinar el IFSP con las agencias y proveedores de servicios
8. Los pasos que se deberán tomar para dar apoyo al niño y a la familia durante la transición de los servicios de la Parte C y al programa preescolar u otros servicios.

El IFSP es tanto un documento como un proceso para proporcionar servicios adecuados y coordinados al niño y a su familia. El IFSP debe evaluarse al menos cada seis meses y deben efectuarse los cambios necesarios. Como proceso, el IFSP facilita la colaboración con la familia y los proveedores de servicios de diversas disciplinas, los resultados que la familia valora y la coordinación de servicios de agencias y proveedores distintos.

La colaboración con intérpretes

Cuando los maestros y los miembros de las familias no comparten un mismo idioma, los maestros deben colaborar con intérpretes acreditados para que se pueda traducir y explicar a la familia el significado correcto de las categorías de requisitos de elegibilidad y demás terminología de intervención temprana. Debido a que la terminología de la intervención temprana

se basa en las pautas educativas especiales de los Estados Unidos, es posible que no se traduzca fácilmente del inglés a otro idioma.

Es posible que no se pueda traducir palabra por palabra, por lo cual el intérprete tiene que transmitir el significado correcto de estos términos. Por ejemplo, las palabras como "práctica adecuada al nivel de desarrollo", "la intervención temprana", "la inclusión" y "plan de servicios familiares individualizados" podrían requerir una explicación de su significado al traducirse a otro idioma. Además, si los intérpretes no están familiarizados con las creencias y los valores en los cuales se basan los servicios de intervención temprana, es posible que proporcionen traducciones incorrectas de la terminología pertinente. Por ejemplo, cuando se le preguntó cómo tradujo el término "retraso del desarrollo, un intérprete Hmong dijo: "el niño . . . no puede jugar con sus amigos . . . no puede hacer nada" (Chen, Chan y Brekken 1998).

Este tipo de error de traducción se puede evitar si los maestros y los proveedores de servicios de intervención temprana aclaran los términos con el intérprete de antemano. Este ejemplo destaca la necesidad de que los maestros y los proveedores de servicios de intervención temprana identifiquen los términos y los conceptos que necesitan traducirse al idioma de la familia. Juntos con el intérprete, los maestros y los proveedores de intervención temprana pueden hablar acerca del significado de los términos y cuál es la mejor manera de comunicar estos conceptos a las familias.

La obtención de información sobre las familias

Comience identificando la información que se necesita para ayudar al niño a sentirse cómodo en el programa de cuidado infantil. Determine la mejor manera de obtener esta información por medio de conversaciones con la familia. Establezca una lista breve de preguntas para guiar las conversaciones. Se proporciona un formato de muestra a continuación.

Información sobre un niño nuevo en el programa

Nombre del niño _____ Fecha _____

Padre/Madre _____

Maestro(a) _____

Preguntas	Respuestas de las familias
1. ¿Cuáles son los momentos del día, las actividades, los alimentos, las cosas y las personas favoritas de su hijo?	
2. ¿Cuáles son las actividades, alimentos y cosas que le disgustan a su hijo?	
3. ¿Cómo se comunica su hijo?	
4. ¿Qué parece motivar sus interacciones con las personas que le son conocidas?	
5. ¿Qué palabras entiende su hijo?	
6. ¿Qué palabras dice su hijo?	
7. ¿Tiene usted alguna preocupación acerca de su hijo?	
8. ¿Hay algo que debamos saber que nos ayude a cuidar de él o ella?	

El intercambio de información con las familias

Las familias de los niños con necesidades especiales podrían tener preocupaciones relacionadas con el tiempo y atención adicional o los apoyos determinados que necesite el niño mientras esté en el programa de cuidado infantil. Recuerde que es importante mantener un equilibrio entre el escuchar activamente y el proporcionar información a la familia. Las primeras visitas al programa son valiosas para presentar al niño y a la familia las rutinas, las actividades, los niños y los adultos en el programa de cuidado infantil. Aproveche estas oportunidades para preguntar acerca de las preocupaciones y esperanzas de la familia respecto a la participación del niño en el grupo. Algunas familias podrían tener un estilo de comunicación directo y abierto al expresar sus preocupaciones, mientras que otras podrían ser más reservadas y titubear acerca de si deben hacer preguntas.

Haga saber a las familias la proporción que existe entre maestros y niños y quién será el maestro de su hijo, y aborde cualquier preocupación que expresen. Pregunte acerca de las maneras en que la familia prefiere mantenerse en contacto: con notas, correo electrónico, mensajes de texto, llamadas telefónicas o conversaciones breves a la hora de dejar o recoger a su hijo. Una vez que el niño asista al programa, considere grabar en video la participación del niño en las actividades cotidianas. De esta manera, la familia puede ver cómo se desenvuelve el niño en el programa de cuidado infantil en grupo.

El fomento de la participación y el sentido de pertenencia en el programa de cuidado infantil

Una vez que se haya identificado la necesidad especial del niño y se hayan proporcionado los servicios adecuados dentro del programa de cuidado infantil, las interacciones sensibles de los maestros sentarán las bases esenciales para

Las preocupaciones de las familias nuevas que confían su hijo al programa de cuidado infantil

Las familias nuevas con frecuencia tienen muchas preguntas acerca del programa de cuidado infantil:

- ¿Cómo se comportará mi hijo en un lugar desconocido?
- ¿Estará a salvo mi hijo y se sentirá contento?
- ¿Recibirá mi hijo la atención que necesita?
- ¿Se llevará bien mi hijo con los demás niños?
- ¿Le caerá bien mi hijo a las personas?

fomentar la participación y el sentido de pertenencia del niño. Las prácticas recomendadas en el Programa de Cuidado Infantil (PITC por sus siglas en inglés) incluyen la individualización, la adaptación y el responder sensiblemente a los niños y a las familias. Estas prácticas son especialmente importantes cuando el niño tiene una necesidad especial. Por ejemplo, para algunos niños de cero a tres años con necesidades especiales sería beneficioso que se les anime a mover el cuerpo e interactuar con juguetes y con otros niños. Por ejemplo algunos objetos de colores que sean fáciles de sujetar pueden ponerse en estantes bajos de color neutral, para que los niños puedan ver y alcanzar los juguetes con facilidad.

Los bebés que no se están desplazando por si solos todavía, se pueden colocar en una colchoneta con juguetes que les sean fáciles de sujetar y jalar. A un niño con alguna dificultad motora se le puede colocar con ayuda (conforme a las recomendaciones del fisioterapeuta) para facilitarle el rodar o alcanzar juguetes. Algunos bebés con retrasos del desarrollo pueden parecer pasivos o requerir más estímulo físico para mantenerse en estado de alerta. Otros pueden alborotarse o agitarse demasiado cuando se les sujeta de la forma usual durante las actividades de cuidado infantil (por ejemplo, al cargarlos, alimentarlos o cambiarles el pañal). Un maestro sensible reconoce y responde a las señales particulares de cada niño. El hablar de las observaciones con la familia del niño y el consultar a los proveedores de servicios correspondientes (por ejemplo, el terapeuta ocupacional o físico) puede ayudar a los maestros a obtener las sugerencias que sean necesarias para interactuar de manera sensible con cada niño bajo su cuidado.

El lenguaje que pone primero a las personas

Otra manera importante en que el personal del programa de cuidado infantil puede responder sensiblemente a un niño con necesidades especiales es valorar primero al “niño” como niño y evitar referirse al niño usando las categorías de requisitos de elegibilidad. Por ejemplo, debe usarse la frase “un niño con parálisis cerebral” al referirse al niño, en lugar de “*un paralitico cerebral*”. Las categorías (por ejemplo, el nombre de una discapacidad específica) son simplemente aquellas que se utilizan para reunir los requisitos de elegibilidad de los servicios de intervención temprana y no deben utilizarse para estigmatizar al niño. Considere cómo el uso del lenguaje que pone primero a las personas fomenta el sentido de identidad del niño, afectan los sentimientos de la familia e influyen en las expectativas de

los niños y los adultos que interactúan con el niño y su familia.

El Diseño Universal del Aprendizaje

Los programas pueden responder sensiblemente a los niños con necesidades especiales si son sensibles a los principios del diseño universal del aprendizaje (UDL por sus siglas en inglés), el cual fomenta el acceso a los ambientes del aprendizaje para los niños con habilidades diversas con una gama de estrategias que se adapten a las necesidades individuales, culturales y lingüísticas. Los tres principios del UDL implican diversas formas de representación, expresión e interacción (CAST 2012).

Los medios de representación múltiples se refieren al uso de varios formatos que permitirán a los niños adquirir información. Los distintos formatos puede incluir el inglés, el idioma de la familia, las señas con las manos, las imágenes y los objetos. Por ejemplo, para facilitar el aprendizaje, los maestros pueden avisar a los niños muy pequeños cuál va a ser la próxima actividad por medio de diversos medios, como las palabras habladas (en inglés y el idioma de la familia), las señas con las manos, las imágenes o un objeto que represente la actividad. Un horario de las actividades hecho con imágenes u objetos puede ayudar a los bebés mayorcitos a anticipar las actividades cotidianas que les son familiares.

Los medios de expresión múltiples implican varias maneras en que los niños responden y expresan sus preferencias, sentimientos e ideas. Por ejemplo, es posible que los niños indiquen su preferencia por una actividad moviéndose o señalando el área, diciendo o haciendo la seña de una palabra, seleccionando una imagen u objeto que represente la actividad, o bien, oprimiendo un aparato de voz o un aparato aumentativo o alternativo de comunicación (AAC, por sus siglas en inglés).

A la hora de la merienda, los bebés mayorcitos se sientan alrededor de una mesa pequeña para comer unas galletas, fruta partida en trocitos y agua. Después de su primera porción, el maestro espera a que cada niño se comunique. Algunos niños dicen "más", otros se comunican en otros idiomas y uno o dos niños hacen las señas de MÁS o YA TERMINÉ. El maestro responde a los intentos de comunicación de cada niño para fomentar el sentido de identidad de cada niño y el desarrollo del lenguaje.

Los medios de interacción múltiples captan la atención del niño ya que se acoplan a sus estilos de aprendizaje y sus intereses y también proporcionan el apoyo necesario o "andamiaje" para fomentar su participación. Este andamiaje incluye el identificar las características de los objetos y las actividades que prefiere el niño. Por ejemplo, a un bebé mayorcito le disgusta lavarse las manos pero le gusta

la hora de música. El maestro de cuidado podría alentar al niño a participar, cantando: “Esta es la manera de lavarnos las manos . . . ”

El trabajo en equipo con los proveedores de servicios de intervención temprana

En los programas de intervención temprana, un niño con necesidades especiales podría recibir servicios de uno o más proveedores de servicios de intervención temprana, como un terapeuta físico u ocupacional, un educador especial de la infancia temprana y/o un patólogo del habla y del lenguaje. Estos proveedores de intervención temprana probablemente proporcionarán un servicio a base de consultas. En este modelo de intervención, los proveedores de servicios establecen una colaboración con la familia y los maestros del niño para enterarse cómo es un día típico en la vida del niño, cuáles son las oportunidades de aprendizaje que tiene típicamente en el programa de cuidado infantil, qué actividades prefiere hacer el niño y cuáles son las dificultades que suelen presentársele. Es indispensable que los miembros del equipo de intervención temprana (incluyendo los maestros) y los miembros de la familia hablen acerca de cómo abordar las prioridades de la familia y los resultados del plan IFSP, por sus siglas en ingés, dentro de la rutina diaria del niño.

La incorporación de oportunidades de aprendizaje específicas en las rutinas cotidianas

Las actividades diarias típicas, como el jugar con juguetes, comer la merienda o salir a caminar, son oportunidades significativas y naturales para que los niños desarrollen y practiquen habilidades mientras se comunican e interactúan. Estas actividades pueden estar planificadas o suceder de manera espontánea. En colaboración con los proveedores de servicios de intervención temprana, los maestros deben identificar oportunidades dentro de las rutinas cotidianas para dar apoyo a las necesidades de aprendizaje del niño. Por ejemplo, los maestros de cuidado infantil pueden fomentar comportamientos infantiles específicos, como señalar objetos e imágenes o hacer una seña con la mano para indicar su preferencia a la hora de los bocadillos.

Preguntas para guiar la práctica

Si un niño recibe servicios de intervención temprana, los maestros podrían hacer las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles servicios de intervención temprana recibirá el niño en el programa de cuidado infantil?

2. ¿Cómo están considerados estos servicios dentro de la perspectiva cultural y lingüística de la familia?

3. ¿Quién proporciona estos servicios, en qué consisten, cuándo se proporcionarán los servicios y cómo afectarán los servicios de intervención temprana del niño la jornada típica de otros niños?

4. ¿Qué información necesitan proporcionar la familia, los maestros y los proveedores de servicios para dar apoyo a las necesidades de aprendizaje del niño? ¿Cómo se intercambian dicha información?

5. ¿Quién hará las modificaciones necesarias y proporcionará los apoyos necesarios para que participe el niño?

6. ¿Qué se espera de los maestros, además de sus responsabilidades acostumbradas?

7. ¿Cómo trabajan juntos y colaboran con la familia los proveedores de servicios y los maestros?

Si el desarrollo o la conducta del niño provocan preocupaciones, determine:

1. ¿Cuál es el procedimiento del programa para hablar de las preocupaciones con las familias?

2. ¿Cuál es el proceso de referir a un niño para una evaluación del desarrollo?

Conclusiones

El incluir a los niños pequeños con necesidades especiales en los programas de cuidado infantil requiere que haya colaboración entre las familias, los maestros y los proveedores de servicios de intervención temprana. Si los maestros adoptan una actitud abierta hacia la información y hacen preguntas, podrán lograr entenderse con el niño y con la familia. La colaboración con los proveedores de servicios de intervención temprana favorecerá que los maestros hagan uso de estrategias específicas para fomentar la participación de los niños en las oportunidades de aprendizaje cotidianas.

Los maestros de la infancia temprana cumplen un papel vital en la identificación de los bebés tiernos y mayorcitos que pudieran necesitar evaluaciones del desarrollo y servicios de intervención temprana. Los maestros también pueden ayudar a las familias a sortear el sistema de la intervención temprana el cual les puede resultar desconocido e intimidante. De esta manera, los maestros pueden favorecer que se obtengan resultados del desa-

rrollo positivos para los niños pequeños con necesidades especiales, así como que se fortalezcan sus propias colaboraciones con las familias que tengan antecedentes culturales y lingüísticos diversos.

Referencias

Center for Applied Special Technology (CAST). 2012. "Universal Design for Learning." http://www.cast.org/udl/index.html (se consultó el 19 de noviembre del 2012).

Chen, D., S. Chan y L. Brekken. 1998. *Conversations for Three: Communicating through Interpreters.* DVD. Van Nuys, CA: Child Development Media.

Cook, R. E., M. D. Klein y D. Chen. 2012. *Adapting Early Childhood Curricula for Children with Special Needs.* 8a edición. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson.

Lynch, E. W., y M. J. Hanson, editores. 2011. *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working with Children and Families.* 4a edición. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

U.S. Department of Education. 2011. *IDEA 2004: Building the Legacy. Part C (birth-2 years old).*

Segunda sección

Cómo adquirir información acerca de las prácticas culturales y las comunidades culturales

CAPÍTULO 4

Un enfoque basado en las comunidades culturales y las prácticas culturales para entender el cuidado de los niños de cero a tres años

Alison Wishard Guerra y Sarah Garrity

Una tarea universal de toda sociedad es preparar a los niños para que interactúen con la comunidad y hagan contribuciones significativas a la familia, la comunidad y la economía. Sin embargo, las maneras en que las comunidades emprenden esta tarea podrían ser muy distintas. Con frecuencia, estas diferencias se atribuyen a la "diversidad cultural", pero, ¿qué es lo que define exactamente la cultura de uno? ¿Cómo puede hacerse visible la cultura? ¿Qué sentido se le puede encontrar a la cultura? La cultura es algo en lo que todos participan y se puede ver como un conjunto de objetivos y actividades, siempre cambiantes, que guían la conducta de las personas y ayudan a explicarla. Este capítulo presenta a la cultura como un conjunto de "comunidades culturales" en que las personas emprenden "prácticas culturales" compartidas que representan las estrategias de adaptación que las familias desarrollan para su bienestar social y económico (Rogoff 2003). El marco conceptual de comunidades y prácticas culturales puede servir de manera de pensar para proporcionar un cuidado culturalmente sensible a los niños pequeños, especialmente en los programas de cuidado infantil.

El carácter cultural del desarrollo infantil se puede comprender al reflexionar acerca de las prácticas de cuidado infantil y las funciones y objetivos que estas cumplen. Estas prácticas incluyen tanto lo que las personas hacen como la manera en que lo hacen. Por ejemplo, las prácticas culturales incluyen las rutinas o hábitos aparentemente mundanos, como el comer y dormir y las herramientas físicas y culturales que se utilizan en estas rutinas (como los utensilios para comer, y los materiales de lectoescritura o matemáticas). La comprensión de las prácticas culturales necesita incluir también los motivos y los objetivos de dichas rutinas.

El uso de un marco conceptual de comunidades y prácticas culturales para entender la cultura y el desarrollo puede ayudar al campo de la educación y el cuidado de la infancia temprana a trascender dos suposiciones comunes que con frecuencia provocan confusión en estas conversaciones. Lo primero que se asume es que hay un conjunto de "prácticas recomendadas" (*"best practices"*) consideradas las más apropiadas y una serie de objetivos universales del desarrollo para todos los niños y las familias. Al evitar este punto de visa estático y analizar a la cultura como una serie de prácticas fluidas que se organizan para alcanzar objetivos específicos, uno se da cuenta que cada comunidad cultural puede tener una serie singular de "prácticas recomendadas" y

de objetivos de socialización y desarrollo para todos sus niños. Todas estas prácticas y objetivos se ubican dentro del contexto comunitario más amplio que incluye la historia política, social y económica.

La segunda suposición es que la cultura es equivalente a los antecedentes étnicos o lingüísticos de cada persona. El ver a la cultura como una serie de prácticas, en lugar de los antecedentes de una persona, ofrece una manera mucho más eficaz de entender las variaciones dentro de los grupos étnicos y lingüísticos, que simplemente comparar atributos entre grupos. Como señalan con frecuencia los maestros, proveedores de cuidado infantil e investigadores, es corriente que aparezcan más diferencias que similitudes entre niños con los mismos antecedentes étnicos o lingüísticos. Las familias con antecedentes étnicos o lingüísticos semejantes no necesariamente tienen las mismas rutinas, objetivos o prácticas. Las rutinas, las metas y las prácticas se desarrollan en el contexto de la historia de una familia, incluyendo su legado cultural y lingüístico, pero generalmente se asocian más estrechamente con las metas sociales, políticas y económicas más inmediatas y recientes de la comunidad.

Las prácticas culturales, o maneras habituales de hacer las cosas, definen el contexto cultural dentro del cual se desarrollan los seres humanos. Al usar esta perspectiva, los profesionales y los investigadores pueden explorar cómo el usar con los niños prácticas que se basan en la cultura impulsa los resultados del desarrollo, en lugar de centrarse exclusivamente en la manera en que los resultados del desarrollo difieren entre los grupos étnicos y lingüísticos. El siguiente ejemplo ilustra este concepto.

Josué es un niño de 17 meses cuya familia vive en un apartamento, en una ciudad grande cerca de la frontera con México. Su familia se mudó recientemente a los Estados Unidos y ha estado viviendo con su tía y sus cuatro hijos. Josué ha estado asistiendo al programa de cuidado infantil desde hace casi dos meses. Sus maestros informan que la hora de la siesta es especialmente difícil para Josué. Aunque es evidente que está muy cansado, a Josué se le dificulta la transición a su colchoneta y con frecuencia permanece llorando en el suelo, lo cual perturba a los demás niños y amenudo los despierta. La maestra principal de Josué ha intentado cargar a Josué a su colchoneta y darle un libro o juguete favorito, para ayudarle a tranquilizarse. Sin embargo, Josué se rueda de la colchoneta al suelo y sigue llorando. Cuando Josué finalmente se duerme, suele ser la hora en que los niños se levantan para ir a tomar su merienda.

Carla, la maestra principal, decide plantear este asunto a su supervisor durante la próxima reunión de supervisión reflexiva. Cuando se le pide escribir la conducta de Josué durante la hora de la siesta, Carla dice que se siente triste, porque es obvio que Josué está muy afligido y ella quisiera poder hacer algo para ayudarle. Ella también cree que ya que Josué ha estado en el programa durante casi dos meses, debería poder hacer esta transición a la hora de la siesta con mayor facilidad. Cuando le preguntan cómo le hace sentir la conducta de Josué en su papel como maestra principal, Carla dice que ella se siente poco eficaz como maestra y le preocupa el efecto que la conducta de Josué tiene en los otros niños. A ella también le preocupa cómo van a poder tomarse ella y su asistente la hora de descanso para comer, dado que todos los niños necesitan estar dormidos para que uno de ellos pueda salir del salón. El supervisor de Carla le sugiere hacer una visita a domicilio para conocer mejor a la familia y aprender más acerca de las rutinas de cuidado de la familia.

Durante la visita a domicilio, Carla se entera que Josué ha dormido con su madre desde que nació y que en el país natal de Josué, los niños típicamente duermen con uno de los padres hasta que nace otro niño, en cuyo momento generalmente pasan a la cama de hermano o hermana mayor. Al hablar de esto con su supervisora, Carla llega a entender que el dormir juntos refleja un objetivo de la comunidad cultural de Josué, el cual es fomentar la interdependencia.

Como se ilustra en este ejemplo, la interdependencia que se valora en el hogar de Josué es drásticamente distinta del énfasis que se hace en la independencia y autonomía en el programa de cuidado infantil. Algunos investigadores han concluido que los lugares donde las rutinas y arreglos para dormir son distintos a los del hogar pueden provocar incertidumbre en los niños (Provence, Naylor y Patterson 1977) y que las rutinas y arreglos para dormir con frecuencia se encuentran entre las últimas prácticas que cambian cuando una familia se muda a un país nuevo (Faroqui, Perry y Beevers 1991). Josué experimenta prácticas muy distintas en el programa de cuidado infantil, las cuales se basan en el objetivo de la independencia, de las que experimenta en casa. Al hacer la visita a domicilio para aprender más acerca de las prácticas de la familia, Carla ha tomado un paso importante para entender la conducta de Josué y crear un

programa sensible y receptivo. En el capítulo 5, Janet Gonzalez-Mena profundiza acerca de los esfuerzos que los maestros pueden hacer para entender las maneras en que las familias efectúan las prácticas de cuidado infantil y así poder servir mejor a los niños de cero a tres años de su programa.

La participación en las prácticas culturales en el hogar y en el programa de cuidado infantil

El principal contexto para la participación en las prácticas culturales típicamente es el hogar, por medio de las interacciones sociales y las relaciones con los cuidadores principales y demás miembros de la comunidad. Sin embargo, la mayoría de las familias participan en comunidades culturales diversas, al emprender actividades en sus vecindarios, actividades espirituales y con personas con antecedentes étnicos o lingüísticos semejantes.

Para los niños de cero a tres años en los programas de cuidado infantil, sus comunidades culturales incluyen, como mínimo, el contexto de sus hogares y el del programa de cuidado infantil. Para entender cómo la cultura sirve de referencia a las interacciones con los niños, uno debe centrar su atención en los tipos de actividades y los objetivos de estas actividades dentro de cada comunidad cultural de los niños, especialmente aquellas presentes en los contextos del hogar y del programa de cuidado infantil.

La Figura 4.1 proporciona un marco conceptual visual que illustra cómo una familia puede participar en comunidades culturales múltiples, cada una con un conjunto muy particular de prácticas culturales, diseñadas para alcanzar los objetivos y los valores de la comunidad determinada. La familia aparece en el centro, participando en cada una de las cuatro comunidades culturales que se sobreponen en grados distintos. Otros participantes en cada una de estas comunidades culturales también pueden participar en varias comunidades culturales, creando tanto similitudes y diferencias en las prácticas, las creencias y los valores.

Figura 4.1

Ejemplo de una familia que participa en varias comunidades culturales

En resumen, este marco conceptual ilustra el carácter cultural del desarrollo infantil, concebido de una manera amplia y relacionado específicamente con el contexto de los ambientes de aprendizaje de los niños de cero a tres años. Este marco conceptual se utilizará para definir a las comunidades y prácticas culturales, hablar acerca de por qué tienen relevancia, y sugerir cómo pensar acerca de ellas. Este enfoque se aplicará para entender la organización familiar y destacar la manera en que las variaciones en las prácticas culturales dentro de la estructura familiar pueden tener efectos profundos en el desarrollo de los niños y en sus ideas acerca de cómo funciona el mundo. Este marco conceptual se aplicará al ambiente de aprendizaje de los niños de cero a tres años y a las interacciones de los maestros de cuidado infantil con los niños y sus familias. La

exploración del tema ilustrará la manera en que el ambiente de cuidado infantil puede ser visto como su propia comunidad cultural, con sus prácticas culturales muy particulares y específicas respecto a las necesidades, los valores y los objetivos históricos y actuales de la comunidad.

Cómo entender a las comunidades culturales

Dentro de la perspectiva de la comunidad cultural, *la cultura* se refiere a la participación en los procesos culturales que integran a los grupos de personas en comunidades. En este sentido, una comunidad cultural es un grupo de personas que comparten una serie de prácticas esenciales, cuyo objetivo es lograr ciertas cosas juntas, dando especial atención a la manera en que coordinan sus actividades y se relacionan entre sí (Rogoff 2003). Rogoff (2003, 80) define a *las comunidades* como "grupos de personas que tienen una organización, unos valores, una comprensión, una historia y un conjunto de prácticas vigentes en común".

Los miembros de las comunidades culturales con frecuencia tienen una identidad racial, étnica, nacional, geográfica, lingüística o histórica en común, pero el rasgo determinante de todas las comunidades culturales son *las prácticas* compartidas que continúan evolucionando. Además, típicamente los individuos participan en varias comunidades culturales, compartiendo creencias y prácticas que se conservan en comunidades distintas y que reflejan el carácter multifacético de su propia historia, sus propios valores y los objetivos que tienen para su familia. Considere, por ejemplo, a dos familias que tienen vínculos con las fuerzas armadas y cuyos niños están inscritos en el mismo programa. Aunque es posible que tengan muchas experiencias y creencias en común debido a su participación en esta comunidad, su participación en sus comunidades étnicas, geográficas o lingüísticas también definirá los objetivos que tengan para sus hijos.

Las comunidades culturales no están fijas ni en el tiempo ni en el lugar geográfico. Más bien, reflejan los cambios demográficos de la comunidad y las necesidades de los participantes. Aunque las comunidades culturales adaptan sus prácticas a los tiempos cambiantes, también incluyen prácticas de generaciones anteriores que podrían o no seguir siendo pertinentes. Las prácticas de las rutinas del cuidado infantil con frecuencia se conservan, incluso después que hayan cambiado las circunstancias sociales y económicas. Por ejemplo, en muchos grupos étnicos y lingüísticos distintos, los adultos conservan la práctica de alimentar ellos mismos a sus hijos, a pesar de que los niños tengan la habilidad física de usar utensilios y se cuente con cantidad suficiente de comida. Esta práctica, la cual garantiza que no se desperdicie la comida, podría haberse heredado de una época donde había escasez de alimentos.

De manera semejante, el concepto cultural de una comunidad no se limita a las personas de un área geográfica en particular que tengan un contacto físico, cara a cara, de forma frecuente. Más bien, una comunidad cultural que abarca varias regiones geográficas puede activar redes de miembros de la familia y la comunidad para coordinar recursos sociales y económicos con el fin de alcanzar una serie de objetivos compartidos. En términos del cuidado de la infancia temprana, un ejemplo pertinente de una comunidad cultural que abarca varias regiones geográficas es el de una familia recién inmigrada de otro país, con el cual siguen compartiendo recursos sociales y económicos con los miembros de la comunidad en su país de origen. Los objetivos y las prácticas de la comunidad cultural en el país de origen siguen sirviendo de guía en las prácticas cotidianas de los miembros que viven en el país nuevo, de maneras tanto semejantes como nuevas y singulares (Howes, Wishard Guerra y Zucker 2007). Dichas comunidades culturales que abarcan zonas geográficas, así como a los individuos que participan en esas comunidades, no son estáticas y siguen cambiando en respuesta a circunstancias, valores y objetivos cambiantes.

El usar un enfoque basado en las comunidades culturales para entender el contexto del cuidado infantil puede facilitar las conexiones humanísticas entre grupos étnicos y lingüísticos, al hacer hincapié en el papel de los objetivos y prácticas compartidas que definen a las diferentes comunidades culturales. Con este enfoque, el programa de cuidado infantil proporciona un contexto en el cual los padres, las familias y los proveedores de cuidado infantil con diferentes antecedentes étnicos pueden compartir objetivos semejantes para los niños y la comunidad y crear un conjunto muy particular de prácticas para alcanzar estos objetivos. Al relacionarse con la cultura como un conjunto de prácticas, los programas de cuidado infantil pueden validar el hecho de que los seres humanos no están sujetos a la cultura en la que nacieron, sino que participan activamente en su comunidad cultural y la desarrollan.

Cómo entender las prácticas culturales

Las maneras comunes de hacer las cosas que describen y distinguen a las comunidades culturales individuales son las prácticas culturales. Las prácticas culturales son actividades de rutina que tienen un significado común entre un grupo de individuos (Howes, Wishard Guerra y Zucker 2007; Miller y Goodnow 1995; Rogoff 2003). Las prácticas culturales incluyen las maneras de garantizar la sustentabilidad económica, las estructuras familiares y las redes sociales. Lo que es específicamente pertinente al programa de cuidado infantil son las prácticas de cuidado infantil cotidianas, como la manera en que la madre responde a su hijo cuando muestra malestar y la decisión de si recurrir a un pariente o a una persona ajena a la familia para el cuidado infantil, cuando la madre o el padre no pueden

cuidar al niño. Como resultado de las prácticas compartidas, los participantes en las comunidades culturales, especialmente aquellas que se basan en las identidades étnicas, raciales y lingüísticas, con frecuencia tienen estilos de interacción social y prácticas de crianza en común (Garcia Coll et al. 1996; Howes, Wishard Guerra y Zucker 2007).

El uso de un marco conceptual basado en la cultura, las comunidades y la práctica pueda ayudar a los proveedores de cuidado infantil a entender la cultura como algo dinámico y evitar la aplicación de estereotipos que supongan que todas las personas de un grupo viven de acuerdo al mismo estilo de vida o tienen los mismos objetivos para sus hijos. De manera similar, puede considerarse que el programa de cuidado infantil se puede convertir en una comunidad cultural, con un conjunto de prácticas y maneras de hacer las cosas en común y que esta comunidad cultural tiene un impacto profundo en los niños y los adultos que participan en ella.

Las familias y las comunidades

La manera en que las familias organizan sus rutinas cotidianas de cuidado infantil está motivada por la disponibilidad de los cuidadores dentro de las familias y la organización de las viviendas de las familias, así como los objetivos de socialización y los valores que las familias tienen para los niños. Desde la perspectiva de las prácticas de una comunidad cultural, estos factores contribuyen a las prácticas culturales esenciales, incluyendo las rutinas del cuidado infantil. Las prácticas de cuidado infantil y la organización de la familia pueden tener un aspecto drásticamente distinto en las diferentes comunidades culturales repartidas por el mundo. Muchas de estas diferencias se relacionan con las tasas de mortalidad infantil variables, las limitaciones económicas, la disponibilidad

de hermanos y otros miembros de la familia que proporcionan cuidado, así como las prácticas culturales relacionadas con la interacción en grupos o entre dos personas (Rogoff 2003).

Las variaciones en las situaciones del cuidado infantil

El carácter de la relación que tiene un niño con sus cuidadores principales guía la manera en que los niños establecen relaciones con los demás e influye en la manera en que ellos aprenden. Durante muchos años, los médicos y los científicos del desarrollo creían que las relaciones de apego principales de los niños eran sólo las que tenían con sus cuidadores principales, que la mayoría de las veces eran sus madres, y que esta relación era la única que organizaba la manera en que el niño interactuaba con otros adultos y con los niños. Más recientemente, los investigadores del apego y la cultura han propuesto que las maneras en que los niños

establecen relaciones de apego, así como las personas con quienes las establecen, se pueden entender únicamente dentro del contexto de la comunidad cultural (Howes y Wishard Guerra 2009; Rothbaum et al. 2000).

Aunque la relación principal de cuidado en muchos hogares es entre la madre y el niño, esta estructura no es la norma para muchas familias de todo el mundo. Para muchas familias, hay una red de cuidadores principales que proporcionan cuidado al niño, ya sea en un ambiente individual o con varios cuidadores, y con frecuencia en presencia de varios niños. Es posible que haya una amplia gama de cuidadores en una amplia gama de ambientes y grupos sociales que incluyen: desde parientes hasta proveedores de cuidado infantil y desde interacciones de cuidado infantil de dos personas, hasta las interacciones de cuidado en grupos más grandes. La presencia de varios cuidadores no interfiere con la habilidad del niño para establecer una relación de confianza con su madre o su padre. De hecho, la presencia de varias relaciones de apego que proporcionen seguridad y confianza puede ayudar a proteger a los niños pequeños de los estreses de la vida cotidiana tales como los que se derivan de la pobreza de la familia, el trauma emocional o el estrés de los padres, entre otras causas (Spieker et al. 2003). Se piensa que cada cuidador que proporciona un cuidado físico y emocional, así como continuidad y constancia en la vida del niño, y tiene un compromiso emocional con el niño, es identificado como figura de apego para un bebé o niño pequeño (Howes 1999; Howes y Smith 1995). Las relaciones que proporcionan seguridad, con figuras de apego adicionales, incluyendo los maestros y los cuidadores infantiles, pueden compensar al menos parcialmente a las relaciones entre padre e hijo que no proporcionan seguridad (Howes et al. 1988; Mitchell-Copeland, Denham y DeMulder 1997; Spieker et al. 2003; Wishard et al. 2003). Cada figura de apego proporciona al niño una oportunidad para establecer una relación estrecha y positiva que puede servir como una base segura desde la cual explorar el mundo.

Los hermanos como cuidadores. En muchas comunidades, el cuidado infantil lo proporcionan principalmente los hermanos de 5 a 10 años o una comunidad de niños (Edwards y Whiting 1993; Harkness y Super 1992, LeVine et al. 1994; Rogoff 2003). En esas comunidades, las prácticas de cuidado se pueden dividir en las que se relacionan con jugar y entretener a los niños y las que se relacionan con la enseñanza de habilidades básicas, la alimentación, el cambio de pañales y el aseo. Con frecuencia, a los niños de cero a tres años se les lleva a los adultos únicamente cuando necesitan que se les alimente, cambie o bañe, y se les deja a los hermanos y a los niños mayores para que jueguen con ellos, los entretengan y les enseñen habilidades básicas. Por ejemplo, en familias mexicanas de clase trabajadora, a los niños rara vez se les ve jugando con sus madres, sino que juegan principalmente con niños mayores en un contexto de edades mixtas. En esta situación, la calidad y la complejidad del juego con otros niños se asemeja con frecuencia al carácter del juego que se observó entre una madre y un niño de los Estados Unidos (Farver 1992; 1993). Asimismo, un estudio encontró que los niños de una comunidad afro-americana de clase trabajadora en los estados de Carolina del Sur y Carolina del Norte, en los Estados Unidos, tendían a observar y escuchar a los adultos y a jugar y hablar con otros niños. Los niños mayores con frecuencia hacían actividades con los bebés en las que típicamente participan los adultos de las comunidades euro-americanas de la

clase media estadounidense; tales como, cantar, hablar y jugar con el lenguaje, contar, nombrar objetos y demás. (Heath 1993; Rogoff 2003).

Los grupos de niños de la misma edad o los grupos de edades mixtas. Cuando los niños de cero a tres años tienen acceso a grupos más grandes de niños, ya sea hermanos, otros parientes o niños de la comunidad, típicamente juegan en grupos de edades mixtas. De hecho, el agrupamiento de los niños conforme a la edad es relativamente raro en el mundo en general, en donde las relaciones entre hermanos usualmente se anteponen a las relaciones con otros niños. En muchas familias de Norteamérica, sin embargo, las relaciones con otros niños se anteponen a las relaciones con hermanos, y a los niños se les separa de sus hermanos en programas con salones con niños de la misma edad.

En familias de Norteamérica con pocos hermanos y sin la presencia de otros niños, a los niños pequeños con frecuencia se les separa en grupos de niños de cero a tres años de la misma edad, en niños en edad preescolar y en niños en edad escolar. Sin duda, esto también es un patrón en la mayoría de los centros de cuidado infantil donde los salones y los programas se diseñaron para satisfacer las necesidades de una gama muy estrecha de edades. Cuando los niños de cero a tres años llegan por primera vez al programa de cuidado infantil, es posible que el niño se sienta más cómodo en un ambiente de edades mixtas y que busque jugar con hermanos mayores o niños más grandes, y recibir afecto de ellos, en lugar de maestros adultos que no conocen bien. Conforme los maestros de cuidado infantil procuran proporcionar un cuidado culturalmente sensible, es importante preguntar a la familia quién participa en el cuidado cotidiano, incluyendo alimentar, cambiar, bañar y jugar. Para aquellos niños, el proporcionarles tiempo para jugar con otros niños puede ser un factor importante para ayudarles a adaptarse en términos socio-emocionales. Por supuesto, cuando se proporciona cuidado a los niños de cero a tres años en programas de cuidado infantil en el hogar, el juego con los niños mayores ocurre de manera natural a lo largo del día.

La comunidad como cuidador. En muchas comunidades, la responsabilidad de supervisar a los niños puede recaer principalmente en la comunidad en general, en lugar de en cada uno de los padres individualmente. En estos ambientes, es

posible que los niños esperen que varios adultos se hagan cargo de las rutinas cotidianas del cuidado infantil y los niños pasan con facilidad y fluidez de estar entre cuidadores comunitarios, que no son parientes, a los cuidadores que sí son padres o parientes.

En Norteamérica y en muchos países industrializados, en los que uno o más de los padres trabajan fuera del hogar, el programa de cuidado infantil ha llegado a cumplir el modelo de "comunidad como cuidador", en el que a los niños se les lleva al centro de cuidado infantil de la comunidad para que los cuide una comunidad cultural de cuidadores "expertos", quienes recurren a prácticas culturales específicas, con el objetivo de proporcionar cuidado y apoyo a los niños pequeños. Es útil considerar el programa de cuidado infantil desde el punto de vista de las comunidades culturales. Esto le permite a uno contemplar las rutinas y prácticas cotidianas como un sistema organizado de prácticas diseñadas para alcanzar objetivos muy específicos. Cuando estas prácticas y objetivos culturales entran en conflicto con los de los niños y las familias del programa, la transición del hogar al centro puede hacerse más difícil, con la posibilidad de debilitar la conexión entre la familia y los proveedores de cuidado infantil. Para reducir la posibilidad de conflictos entre el hogar y el centro, los programas de cuidado infantil necesitan establecer la comunicación abierta y la colaboración con las familias. Aunque los programas de cuidado infantil en el hogar podrían ser más consistentes con las prácticas y objetivos culturales de las familias, la comunicación abierta y la colaboración son igualmente importantes.

La participación de los niños en actividades maduras. El grado en el que a los niños se les incluye o se les aparta de las actividades de los adultos, depende del tipo de rutinas de cuidado infantil. Cuando a los niños se les cría en comunidades culturales en las que se considera que la crianza infantil es más bien un suceso comunal, a los niños con frecuencia se les incluye en las actividades maduras de la comunidad y se les asignan tareas pequeñas aunque legítimas que contribuyen a la comunidad. La práctica de dar a los niños "juguetes" y llenar su día de actividades orientadas hacia niños posiblemente sea común únicamente en los países industrializados, donde a los niños con frecuencia se les aparta de las actividades de los adultos maduros y se les coloca en grupos de cuidado infantil con niños de la misma edad. Sin embargo, algunos enfoques de la educación de la infancia temprana, tales como el diseñado por María Montessori, argumentan que a los niños pequeños, especialmente los niños de cero a tres años, les interesa más participar en las actividades cotidianas en las que ven participar a los adultos de su comunidad. Según enfoques como éste, a las actividades relacionadas con la "vida práctica" se les considera especialmente aptas para los intereses y las habilidades relacionadas con el desarrollo de los niños. El permitir a los niños pequeños participar en tareas verdaderas relacionadas con el cuidado del ambiente, como barrer, sacudir, regar las plantas y preparar alimentos, puede ser una manera maravillosa y significativa de incluirlos en las prácticas cotidianas de la comunidad de cuidado infantil. Además, cuando los niños pequeños cuidan a los bebés, los bebés experimentan de primera mano cómo los hermanos mayores contribuyen a la comunidad.

En resumen, las prácticas de cuidado infantil dentro de la familia y la comunidad están estrechamente vinculadas a la estructura de la familia, las estructuras sociales y económicas, así como las exigencias de la comunidad y los objetivos

históricos de la socialización de los niños pequeños. Los programas de cuidado infantil, especialmente los centros, pueden presentar una diferencia marcada de las rutinas de cuidado infantil cotidianas que le son familiares a un niño de cero a tres años. Por consiguiente, el programa tiene el potencial de aumentar el estrés asociado con la separación del cuidador principal del niño. Un marco conceptual de comunidades culturales y prácticas culturales proporciona a los cuidadores una manera tangible de entender la manera en que la cultura determina el desarrollo infantil y los objetivos que los padres y las familias tienen para sus hijos. Al sintonizar con las prácticas culturales de las familias que asisten al programa de cuidado infantil, los proveedores de cuidado podrían crear y mantener mejor una comunidad cultural al interior del programa, al incluir prácticas culturales que respeten y fomenten las prácticas que les son conocidas a los niños y las familias.

Las interacciones con los niños y las familias y cómo adquirir información acerca de las prácticas culturales y las comunidades culturales

Al pedir a las familias que hablen acerca de sus prácticas de cuidado infantil, los proveedores de cuidado infantil durante la infancia temprana pueden colaborar con las familias para establecer rutinas de cuidado que reflejen las prácticas de la comunidad cultural del hogar y, por lo tanto, disminuir los conflictos culturales de los niños. Para establecer dichas colaboraciones, sin embargo, los maestros necesitan ser flexibles, pues con frecuencia las prácticas que usan las familias pueden diferir notablemente de las prácticas vigentes en los programas de cuidado y educación temprana.

Las pautas del programa, como la asistencia regular y la continuidad del cuidado infantil, ilustran la manera en que los objetivos y prácticas podrían entrar en conflicto con las prácticas y objetivos de los padres. Durante los meses de verano, la inscripción y/o la asistencia pueden bajar debido a que los hermanos mayores no van a la escuela durante el verano y pueden cuidar a los niños de cero a tres años. Aunque esto podría interrumpir la continuidad del cuidado infantil y la relación que se está estableciendo entre el maestro de cuidado infantil y los demás niños, la práctica de que los hermanos mayores cuiden a los hermanos menores puede representar una práctica de cuidado importante que se transmite de generaciones pasadas. Durante las vacaciones de verano, cuando los hermanos mayores están libres, las familias prefieren volver a poner en práctica sus valores de que sus miembros más pequeños (los niños de cero a tres años) reciban cuidado de la comunidad cultural, en lugar de exper-

objetivos, las ideologías y las prácticas de diversas comunidades culturales y cómo se relacionan con las prácticas de cuidado infantil. Dicha manera de abordar la situación lleva a la exploración de muchas preguntas, por ejemplo: ¿cómo podría una historia de escasez de alimentos (o bien, la experiencia contraria, de una abundancia de alimentos) afectar las prácticas asociadas con la alimentación? (Vea el capítulo 5 para explorar más a fondo las prácticas de cuidado de rutina asociadas con la alimentación.) ¿O qué perspectiva podrían tener diversas comunidades culturales acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje? Cuando falta el pensamiento crítico y la reflexión, pueden surgir conflictos entre los programas y las comunidades que se hubieran podido minimizar o prevenir si hubiera habido comprensión y comunicación abierta respecto a los objetivos y las prácticas culturales.

tos de fuera de ésta. Como hace ver este ejemplo de la asistencia durante los meses de verano, el mantener a los niños en casa puede reflejar los objetivos de la comunidad relacionados con la interdependencia de los miembros de la familia y una tradición de que los miembros mayores de la comunidad cuiden a los niños en grupos de edades mixtas.

Los maestros de cuidado infantil deben utilizar su comprensión de las prácticas culturales y de las comunidades culturales como referencia en sus interacciones con los niños y las familias. Para hacer esto se requiere del pensamiento crítico constante, de la reflexión y de la habilidad de tomar la perspectiva de otras personas con puntos de vista distintos. Sensoy y DiAngelo (2012) señalan la necesidad de distinguir entre las opiniones, que son un producto de la socialización colectiva y no requieren del pensamiento crítico, del "conocimiento no informado" (*"uninformed knowledge"*), el cual es el resultado de las experiencias y el estudio constantes. En contraste a las opiniones, los "conocimientos no informados" exigen que los individuos amplíen, cuestionen y vayan por debajo de la superficie de las ideas iniciales, para realmente aprender acerca de los

La consideración de lo que influirá en la práctica de los maestros requiere hacerse las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo equilibra la familia los objetivos de independencia e interdependencia que se tiene para los niños?

2. ¿Es el objetivo del cuidador preparar el ambiente o que los niños participen en la preparación del ambiente, o ambos?

3. ¿Es el objetivo del programa que los niños participen en las actividades maduras de la comunidad, que jueguen o que hagan un poco de las dos cosas?

Una vez que se aprende de las familias acerca de sus objetivos para el cuidado infantil, uno puede dedicarles atención y entenderlas mejor. Cuando se exploran los motivos por los cuales se prefieren ciertos objetivos, se revela la historia y las suposiciones que hay detrás de las rutinas de cuidado infantil, que efectúan tanto las comunidades culturales a quienes se presta servicio como el programa de educación y cuidado temprano.

Cómo entender que el salón o el programa son en sí mismos una comunidad cultural

Al igual que los maestros necesitan responder de manera sensible a los diversos temperamentos, idiomas y disposiciones de los niños en su programa, también deben responder de manera considerada a las múltiples prácticas de cuidado infantil que utilizan los miembros de comunidades culturales distintas. La participación en comunidades culturales es algo fluido, ya que los individuos y las familias con frecuencia participan en varias comunidades culturales a la vez. Cuando las familias participan en varios tipos de prácticas culturales distintas, ellas con frecuencia entienden mejor los objetivos y los valores que se conservan dentro de cada comunidad. Por medio de la comunicación y la colaboración con las familias, los maestros y los directores de programa pueden profundizar su comprensión acerca de varios tipos de prácticas de cuidado infantil, para crear una comunidad cultural que refleje y fomente los diversos tipos de prácticas culturales que les son conocidas a los niños.

Los niños se desarrollan por medio de su participación guiada en prácticas culturales y rutinas cotidianas. Al entender el concepto de participar en varios tipos de prácticas culturales distintas, los maestros pueden, por ejemplo, encontrar maneras tanto de fomentar la continuidad de los cuidadores principales de los niños como de proporcionar con eficacia un cuidado infantil que tenga relevancia cultural y que sea sensible. Al considerar al programa de cuidado infantil como una comunidad cultural, con su propio conjunto de prácticas culturales muy particulares, los maestros pueden pedir prestadas prácticas de otras comunidades culturales y también fortalecer las tradiciones culturales de las familias inscritas en el programa, además de las personas que vivan en la misma zona geográfica. Por ejemplo, es posible que los programas que proporcionen servicios a los niños que están acostumbrados a criarse en grupos de edades mixtas y a participar en las actividades cotidianas de los adultos, decidan adoptar un horario que permita a los niños de cero a tres años compartir las mismas rutinas con niños mayores, como a la hora de la comida y de juego, además de participar en las actividades prácticas de la vida, como cuidar el ambiente. Estos programas también adquieren ideas al visitar y observar a los programas de cuidado infantil de sus alrededores.

Un marco conceptual de prácticas comunitarias es una manera pragmática de abordar la cultura, para ayudar a entender los aspectos específicos de la vida familiar que son pertinentes al ambiente de cuidado infantil. Este enfoque resulta en un ambiente de cuidado infantil que es culturalmente sensible ya que valida a las comunidades culturales de las familias que ingresan al programa, y establece nuevas prácticas culturales.

En conclusión, hay una gran diversidad en el cuidado de los niños de cero a tres años. Los maestros sensibles y receptivos deben buscar información acerca de las prácticas de la comunidad e integrarlas

a la comunidad cultural de su programa. La integración de las prácticas culturales requiere del pensamiento crítico, la curiosidad y la reflexión continua, en tanto que los maestros aprenden de las familias y de la comunidad en general acerca de los objetivos y los valores que se tienen para sus hijos y las prácticas que reflejan dichos objetivos. Al hacerlo, se establece la colaboración significativa y verdadera entre los padres y los maestros, lo cual, a su vez, favorece el establecimiento de una comunidad de cuidado infantil que fomente los objetivos culturales y las prácticas de cuidado de las familias.

Referencias

Edwards, C. P., y B. B. Whiting. 1993. "Mother, Older Sibling and Me: The Overlapping Roles of Caregivers and Companions in the Social World of Two- to Three-Year-Olds in Ngeca, Kenya." En *Parent–Child Play: Descriptions and Implications*, editado por K. MacDonald, 305–28. Albany: State University of New York Press.

Farooqui, S. I., J. Perry y D. G. Beevers. 1991. "Ethnic Differences in Sleeping Position and Risk of Cot Death." *The Lancet* 338:1445.

Farver, J. A. M. 1992. "An Analysis of Young American and Mexican Children's Play Dialogues." En *The Collaborative Construction of Pretend*, editado por C. Howes, 55–66. Albany: State University of New York Press.

——— 1993. "Cultural Differences in Scaffolding Pretend Play: A Comparison of American and Mexican Mother–Child and Sibling–Child Pairs." En *Parent-Child Play: Descriptions and Implications*, editado por K. MacDonald. Albany: State University of New York Press.

Garcia Coll, C., K. Crnic, G. Lamberty, B. Wasik, R. Jenkins, H. Garcia Vazquez y H. Pipes McAdoo. 1996. "An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children." *Child Development* 67 (5): 1891–1914.

Harkness, S., y C. M. Super. 1992. "The Developmental Niche: A Theoretical Framework for Analyzing the Household Production of Health." *Social Science and Medicine* 38 (2): 217–26.

Heath, S. B. 1993. *Identity and Inner-City Youth: Beyond Ethnicity and Gender.* Nueva York: Teachers College Press.

Howes, C. 1999. "Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers." En *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, editado por J. Cassidy y P. R. Shaver, 671–87.

Howes, C., y A. Wishard Guerra. 2009. "Networks of Attachment Relationships in Low-Income Children of Mexican Heritage: Infancy through Preschool." *Social Development* 18 (4): 896–914.

Howes, C., A. Wishard Guerra y E. Zucker. 2007. "Cultural Communities and Parenting in Mexican-Heritage Families." *Parenting: Science and Practice* 7 (3): 235–70.

Howes, C., C. Rodning, D. C. Galuzzo y L. Myers. 1988. "Attachment and Child Care: Relationships with Mother and Caregiver." *Early Childhood Research Quarterly* 3:403–16.

Howes, C., y E. W. Smith. 1995. “Children and Their Child Care Caregivers: Profiles of Relationships.” *Social Development* 4:44–61.

LeVine, R. A., S. Dixon, S. LeVine, A. Richman, P. H. Leiderman, C. H. Keefer y T. B. Brazelton. 1994. *Child Care and Culture: Lessons from Africa.* New York: Cambridge University Press.

Miller, P. J., y J. J. Goodnow. 1995.“Cultural Practices: Toward an Integration of Culture and Development.” *New Directions for Child Development* 67:5–16.

Mitchell-Copeland, J., S. A. Denham y E. K. DeMulder 1997. “Q-Sort Assessment of Child-Teacher Attachment Relationships and Social Competence in the Preschool.” *Early Education & Development* 8 (1): 27–39.

Parlakian, R. 2001. *Look, Listen, and Learn: Reflective Supervision and Relationship-Based Work.* Washington, DC: Zero to Three.

Provence, S., A. Naylor y J. Patterson. 1977. *The Challenge of Day Care.* New Haven, CT: Yale University Press.

Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development.* Nueva York: Oxford University Press.

Rothbaum, F., M. Pott, H. Azuma, K. Miyake y J. Weisz. 2000. “The Development of Close Relationships in Japan and the United States: Paths of Symbiotic Harmony and Generative Tension.” *Child Development* 71: 121–42.

Sensoy, 0., y R. DiAngelo. 2012. *ls Everyone Really Equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education.* Nueva York: Teachers College Press.

Spieker, S. J., D. C. Nelson, A. Petras, S. N. Jolley y K. E. Barnard. 2003. “Joint Influence of Child Care and Infant Attachment Security for Cognitive and Language Outcomes of Low Income Toddlers.” *Infant Behavior & Development* 26 (3): 326–44.

Wishard, A., E. M. Shivers, C. Howes y S. Ritchie. 2003. “Child Care Programs and Teacher Practices: Associations with Quality and Children’s Experiences.” *Early Childhood Research Quarterly* 18:65–103.

CAPÍTULO 5

La sensibilidad cultural en las rutinas del cuidado infantil: Las actividades esenciales de la vida diaria

Janet Gonzalez-Mena

Todos los días uno trae consigo sus valores y creencias personales a su trabajo con los niños y las familias, y es probable que la manera en que lo criaron haya definido dichas creencias y valores. Por lo tanto, es indispensable entender exactamente cómo el contexto cultural de nuestra propia crianza influye en las prácticas de cuidado infantil. Las interacciones en que uno participa, incluso durante su propia infancia, en torno a actividades tan básicas como la alimentación, el cambio de pañales, el uso del baño y las siestas, tuvieron un efecto en lo que uno piensa que es la manera correcta de cuidar a los niños e incluso influirá en las técnicas de cuidado infantil específicas que utilice. Además, la manera en que lo capacitaron como maestro de cuidado infantil también influye en su práctica. Por lo tanto, es importante entender que uno llega al cuidado infantil con un conjunto de creencias, valores y reglas de conducta, tanto conscientes como no tan conscientes, que provienen de su propia experiencia y su capacitación. Cuando uno trabaja con familias que se criaron de maneras distintas, con creencias y valores respecto a la crianza infantil que son distintas a las propias, es indispensable saber que ambos conjuntos de creencias pueden ser válidas.

Al cuidar a los niños de cero a tres años, recuerde que usted está participando en una forma de enseñanza sutil pero de gran impacto. La manera en que se proporciona el cuidado, es decir, las actividades cotidianas del cuidado infantil en que uno participa una y otra vez, tienen un efecto profundo en el desarrollo temprano. Al participar en tareas de rutina, los maestros transmiten mensajes importantes acerca de cómo debe vivirse la vida. Los valores personales y culturales se reflejan en la manera en que usted proporciona

cuidado. Si las prácticas de cuidado de los padres de los niños de cero a tres años en su programa no concuerdan con las suyas, es posible que usted acabe socializando a un niño de una manera que sea contraria a los deseos de los padres. Este capítulo se redactó para disminuir esta posibilidad.

Cuando las creencias y los valores difieran

Muchas veces, los maestros de cuidado infantil no están conscientes de lo que los padres están tratando de lograr, es decir, los valores que hay detrás de una petición, cuando los padres piden que alguna rutina se efectúe de una manera determinada. Por ejemplo, los padres que favorecen las prácticas de cuidado que hacen hincapié en el desarrollo de las habilidades de los bebés para cuidar de sí mismos, como el alimentarse ellos mismos y dormirse solos en su cuna, generalmente quieren que sus hijos vayan haciéndose autosuficientes conforme crecen, y tienden a pensar que el momento para empezar es la infancia. El objetivo detrás de estas prácticas con frecuencia es producir un individuo singular e independiente. En contraste con este objetivo, algunos padres sienten que el sentido de pertenencia a un grupo puede ser más importante que la independencia que tenga un niño. Estos padres le dan una mayor prioridad al desempeño óptimo en el grupo o sistema familiar que a la independencia. Por lo tanto, las prácticas de crianza de estos padres hacen hincapié en la experiencia de grupo. Ellos podrían esperar que los adultos y los niños mayores ayuden al niño pequeño a comer durante la infancia temprana y consideran que el quedarse dormido es algo que el niño siempre hace en presencia de otras personas. Los padres que fomentan estas prácticas tienden a valorar el objetivo de la interdependencia más que el de la independencia. Aunque puede parecer que las familias se enfrenten a una situación donde están obligadas a escoger entre un enfoque u otro, en realidad muchas familias se encuentran en algún lugar intermedio entre los objetivos de la independencia y los de la interdependencia.

Ambos objetivos son válidos, pero la diferencia entre ellos es fundamental. El resultado óptimo para todos se da cuando un maestro puede efectuar una rutina de manera que se puedan cumplir ambos objetivos. Cuando las prácticas de cuidado infantil rutinarias se efectúen con atención a las preferencias de los padres, les permitirá a los maestros reconocer, abordar y resolver posibles conflictos o "topes culturales" ("*cultural bumps*"), como los llama Isaura Barrera. Éstos surgen invariablemente cuando las personas mantienen puntos de vista distintos. Es sólo con esta flexibilidad que uno realmente puede proporcionar a los niños de cero a tres años un cuidado sensible que fomente su desarrollo dentro del contexto familiar y cultural. Este enfoque es congruente con las pautas que fijan Alison Wishard Guerra y Sarah Garrity en el capítulo 4, las cuales recomiendan el uso de un marco conceptual de comunidades culturales, para ayudar a los maestros a entender las metas que los padres tienen para sus hijos.

¿Qué es una rutina?

La palabra *rutina* tiene varios usos diferentes. Aunque la mayoría de las personas no admiten que las rutinas son repetitivas y aburridas, con frecuencia las perciben de esta manera. Además, las personas a menudo tienen ideas distintas acerca de lo que la palabra realmente significa. Una vez escuché a una participante salir de mi capacitación quejándose con otra persona de que al final de la capacitación se iba sin tener una rutina que pudiera llevarse

consigo. Sentí curiosidad acerca de lo que ella había esperado obtener del taller hasta que me enteré que ella pensaba que saldría con un horario en mano que especificara qué rutinas efectuar y cuándo hacerlo.

En otra ocasión, una mujer que asistía a mi taller, que era una indígena del continente norteamericano y se describía a sí misma como india, me habló largo y tendido acerca de la escuela preescolar a la que asistía su hijo. Ella se quejaba de que los maestros siempre miraban el reloj y luego al horario del día en la pared. Esa costumbre le molestaba porque no era como ella hacia las cosas en su casa. Además, el mensaje que le transmitían en el programa preescolar era que ella debía tener un horario en casa para sus hijos que reemplazara el horario libre y fluido que a ella le parecía correcto y natural. Ella luego señaló que las palabras del horario del día incluían todas "hora", como "hora de llegada", "hora de salir a jugar al aire libre", "hora de la merienda". Además, el tiempo puede ser muy importante en algunas culturas pero no en otras. Incluso el concepto del tiempo puede causar confusión y a veces herir sentimientos o provocar malestar. Este fue el caso cuando la madre pensó que tenía que utilizar segmentos de tiempo para organizar su día en casa, en lugar de permitir una rutina diaria más fluida.

En el libro titulado *Respecting Babies*, su autora Ruth Anne Hammond le da un giro positivo a la palabra *rutina*, en cuanto se refiere a las vidas cotidianas de los niños de cero a tres años:

> *La rutina es como una trayectoria . . . que proporciona parámetros, para que cada día no tenga que ser una invención nueva, sino una oportunidad para refinar nuestra orientación ante el mundo. Se convierte así el en un ritual amado que sirve de sustento tanto para nuestras relaciones como para nuestros cuerpos.* (Hammond 2009, 46)

Las diferencias culturales en las rutinas cotidianas: El uso del baño, la alimentación, el dormir y las siestas

Es probable que no esté familiarizado con algunas de las posturas que tienen las personas respecto al cambio de pañales, el uso del baño, la alimentación, el dormir y las siestas, debido a sus antecedentes culturales. Es posible que no tenga conocimiento o consciencia a cerca de sus propios valores respecto a dichas rutinas hasta que se encuentre en conflicto con un padre o maestro de cuidado infantil en torno a una de ellas.

Considere estas tres situaciones y piense acerca de su respuesta más probable:

1. *El uso del baño.* Una madre nueva en el programa le explica a usted que su hijo de un año sabe usar el baño e insiste que lo deje sin pañales.

2. *La alimentación.* La madre de un bebé mayorcito se molesta cuando descubre que usted deja que se alimente a sí mismo. Ella le pide que le dé usted de comer al niño en la boca, como ella hace en casa, "para que coma más, no se manche tanto y se desperdicie menos comida".

3. *Las siestas.* Otro padre le explica que el bebé está acostumbrado a quedarse dormido en los brazos de alguien, no estando solo en su cuna en otro cuarto. Él le pide que usted cargue al niño todos los días hasta que se duerma.

Ahora reflexione acerca de su proceso. Cuando consideró las tres situaciones, ¿Fue su primer instinto pensar acerca de cosas tales como las pautas, la filosofía, las normas, la teoría del desarrollo infantil, los estudios de investigación o incluso los reglamentos de la agencia que otorga la licencia al programa? En caso de que así fuera, usted reaccionó como lo haría la mayoría de los maestros. Los maestros con frecuencia recurren a estos temas al responder a un padre que pide que algo se haga de manera diferente a la rutina estándar del programa de cuidado infantil, especialmente cuando lo que se pide es algo que parece ser poco razonable o difícil de hacer.

Los programas de cuidado infantil en el hogar y los centros de cuidado infantil atienden a una población cada vez más diversa. Los padres podrían o no haber elegido a su programa a causa de su filosofía o prácticas de cuidado infantil. Es indispensable averiguar cómo los padres perciben el cuidado de sus hijos y las prácticas relacionadas con éste. Observe. Pregunte. La buena comunicación con los padres es clave para proporcionar el mejor cuidado para cada niño de cero a tres años. La comunicación es especialmente importante en un programa culturalmente diverso. Este capítulo analiza tres rutinas del cuidado infantil.

El uso del baño

La mayoría de los expertos (por ejemplo, Sears, Brazelton y la Academía Americana de Pediatría) están de acuerdo que no es aconsejable comenzar a enseñar a usar el baño antes de los dos años de edad. Desde su perspectiva, la disposición del niño es el factor principal para decidir cuándo comenzar el aprendizaje de usar el baño. Esta disposición incluye las habilidades físicas, intelectuales y emocionales para controlar, entender y cooperar durante el proceso de enseñar o aprender a usar el baño. El objetivo de enseñar a usar el baño, desde el punto de vista de los especialistas, es conseguir que los niños se hagan cargo de sus propias necesidades sin ayuda del adulto. Por ese motivo, un niño debe ser lo suficientemente maduro como para poder caminar, hablar, ponerse y quitarse prendas de ropa, etc. La enseñanza o aprendizaje del uso del baño se considera un paso importante en la creciente independencia del niño

A pesar de lo sensato que parezca el enfoque de los especialistas respecto a aprender a usar el baño, hay otros puntos de vista que son importantes. Para algunos padres, el objetivo de aprender a usar el baño es establecer una colaboración entre el padre y el niño; estos padres posiblemente también quieran eliminar el uso de los pañales lo antes posible. A la larga, las habilidades para cuidarse a sí mismo y la independencia en cuanto al uso del baño se harán realidad, pero dicho acontecimiento no es visto como necesario ni importante para comenzar el proceso de aprender a usar el baño.

Janice Hale, una profesora en Wayne State University y autora de muchos libros

acerca de los niños afroamericanos habla acerca de un enfoque para la enseñanza del uso del baño que es distinta al enfoque de esperar hasta los dos años de edad. Hale expone que en algunas comunidades culturales, a los bebés se les carga una parte tan considerable del tiempo que los maestros pueden “dar una respuesta inmediata a la urgencia de orinar o defecar. Por lo tanto, desde una edad temprana, se establece en la mente del niño una asociación entre estas funciones y los actos de la madre. Por consiguiente, cuando la madre trata de enseñar al niño a usar el baño, el niño está acostumbrado a dirigir su participación en este proceso” (Hale 1983, 70).

Hale señaló esa diferencia en la enseñanza del uso del baño hace muchos años. Más recientemente, Spock y Needlman (2011) introdujeron una idea a la que llaman “enseñanza temprana del uso del baño”, la cual puede ocurrir durante el primer año de vida. Lo que ellos explican como “enseñanza temprana del uso del baño” se relaciona con lo que algunos padres llaman “comunicación sobre la eliminación”. Estos padres utilizan la misma idea que algunas familias afroamericanas (y otras familias alrededor del mundo) han estado utilizando desde hace siglos. El sitio electrónico afirma que la comunicación sobre la eliminación no es enseñar a usar el baño.

¿Cómo di iere? El proceso de amplia aceptación entre especialistas, llamado “enseñar a usar el baño”, o "aprender a usar el baño” ocurre al cabo de un largo periodo de tiempo durante el cual las funciones corporales de eliminación de los bebés ocurren cuando se encuentran físicamente separados del padre o cuidador. El padre o cuidador comienza a participar activamente en las actividades de orinar y defecar del niño después de muchos meses de prestarles una atención pasajera. El proceso de aprendizaje o enseñanza del uso del baño se basa en la preparación, comenzando cuando el cuidador percibe que el niño está listo para hacerlo, lo cual es muy distinto al proceso existente que se basa en establecer una colaboración entre el cuidador y el niño, quienes mantienen un contacto físico estrecho entre ellos.

Si una madre es sensible a las señales de su niño de un año y supervisa el uso del baño de su hijo sin pañal, es bastante razonable que ella le pida al maestro de su hijo hacer lo mismo. Ella podría tener la esperanza que el maestro establezca la misma colaboración que ella y su bebé han ya establecido. Por lo tanto, cuando ella dice que su hijo sabe usar el baño, ella no quiere decir que el niño vaya al baño y use el baño de manera independiente. Ella quiere decir que el maestro podría interpretar las señales del niño y llevarlo al baño. Los maestros con experiencia con niños con antecedentes diversos saben que muchos bebés pequeños con frecuencia no tienen el pañal húmedo. Dicha observación da credibilidad a la idea de que es posible una colaboración temprana entre el adulto y el niño, así como el aprendizaje temprano del uso del baño. Sin importar si se es partidario de alguna práctica en particular del aprendizaje del uso del baño, es necesario saber que las variaciones en las respuestas de los niños pueden reflejar una diferencia cultural o familiar en lugar de una diferencia física. La habilidad del bebé de aprender a usar el baño de forma temprana se deriva del contacto físico constante con el cuidador y de la creencia del cuidador de que es posible que incluso los bebés tengan el pañal seco.

La comunicación respecto al uso del baño

Es indispensable entender, al comunicarse con un padre acerca de enfoques

distintos, que éste podría tener un punto de vista diferente acerca del aprendizaje del uso del baño, debido a sus creencias y prácticas culturales o individuales. En el siguiente ejemplo, se observa la falta de comunicación que ocurre:

La madre llega a recoger a su hijo de 12 meses y lo encuentra jugando en el suelo, con el pañal húmedo, mientras el maestro prepara la merienda de la tarde. La madre frunce el ceño mientras lleva a su hijo cargando a su hijo a la mesa para cambiarle el pañal.

El disgusto de ella se detecta en su rostro a lo largo del proceso, pero no dice nada hasta que va de salida. Luego, como comentario de despedida, la madre le dice de pasada a la maestra: "¡Quisiera que estuviera más atenta y se diera cuenta antes que mi hijo tenga que usar el pañal! En casa él se mantiene seco porque sabe usar el baño". "¡Seguro que sabe!" murmura la maestra con sarcasmo, aunque no lo cree. Luego añade, en voz alta para que le oiga la madre: "Él no sabe. ¡Usted sí!"

La madre y el maestro tienen un problema. Obviamente, no ha habido ninguna comunicación anterior acerca de lo que los padres esperaban respecto al uso del baño, los pañales secos y otros temas relacionados. El maestro no ha hablado con los padres acerca de lo que esperan respecto al cuidado infantil en el programa o lo que es razonable esperar como padres, cuando su hijo está en un programa de cuidado infantil en grupo. Otro problema es la actitud de rechazo que expresan tanto el maestro como la madre respecto a las prácticas de cuidado infantil del otro.

Si usted se pusiera en lugar de la maestra, posiblemente le costaría trabajo seguir la práctica de los padres, incluso queriéndolo hacer. Usted podría sentir que no habría manera de cargar a un bebé todo el tiempo para poder aprender las sutiles señales corporales que envía el bebé justo antes de orinar. ¿Cómo sería posible que usted cuidara a más de un bebé y sostuviera a cada uno de ellos durante todo el tiempo? Pero si usted entiende la experiencia de la madre, su punto de vista y su definición de aprender a usar el baño, su actitud hacia ella sería distinta que el simplemente pensar que ella no tiene suficientes conocimientos.

La madre también podría tener una actitud de mayor aceptación hacia usted y

sus prácticas de cuidado si hubiera tenido una conversación con ella acerca de la diferencia entre cuidar a los bebés de cero a tres años en grupos y cuidar a un solo bebé en casa. Dicha conversación entre los padres y el maestro necesita comenzar antes que el niño ingrese al programa, durante el periodo de orientación entre padres y maestros. La conversación entre los padres y los maestros tiene que ser recíproca. Además de intercambiar información, la madre y el maestro necesitan resolver los problemas relacionados con la continuidad del cuidado y lo que ambos esperan del cuidado infantil.

Podría sorprenderle, como a mí, que algunos maestros colaboren con familias que aplican un enfoque de comunicación respecto a la eliminación y que los maestros dicen que puede funcionar incluso en los programas de cuidado infantil en grupo. Yo no lo he comprobado personalmente, pero veo las ventajas de estar tan sintonizado con el bebé, tan atento, tan sensible, que uno llega a conocer muy bien al bebé. Imagine cómo se ha de sentir ese bebé.

Las prácticas de alimentación

Surgen diferencias culturales con frecuencia respecto al amamantar. Los programas que cuidan a niños de cero a tres años tienden a dar apoyo a las familias en cuanto a su decisión de amamantar o no (Liampunttong 2011). Los programas pueden ofrecer a las madres un lugar tranquilo y privado para amamantar y un lugar adecuado para almacenar la leche materna, para que así se pueda alimentar a los bebés con biberón cuando la madre no esté disponible. Las diferencias culturales también surgen respecto al momento de comenzar con los alimentos sólidos y las expectativas acerca de cómo se efectúa la alimentación.

El enfoque de esta sección es dar a los niños de cero a tres años alimentos sólidos en los programas de cuidado infantil. Hay un aspecto importante respecto al hecho de que los niños muy pequeños se alimenten ellos mismos, éste es un proceso que aunque ensucia, es un paso importante hacia la independencia del niño. Según los especialistas, como Brazelton y Sparrow, por ejemplo, es importante alentar a los bebés a participar en el proceso de la alimentación, aunque se ensucien. Algunos especialistas recomiendan incluso que se les permita a los bebés jugar con sus alimentos para conseguir el mayor provecho de la experiencia sensorial. Casi todas las personas que han participado en el cuidado de niños de cero a tres años han tenido que tratar con un padre a quien no le gusta que el niño se ensucie. Esto también puede incomodar a algunos maestros.

Es posible que haya varias razones por las cuales algunos padres o algunos cuidadores se opongan a permitir que los bebés se alimenten ellos mismos, incluso cuando sean capaces de hacerlo.

Algunas prácticas culturales prohíben que los dedos toquen jamás los alimentos. En algunas comunidades culturales, se venera a los alimentos y nunca son vistos

como algo con lo que se juega, ni en la mesa ni como actividad sensorial, por ejemplo cuando se pinta con los dedos con pudín. Los padres y cuidadores que hayan experimentado escasez de alimentos, o quienes se solidaricen con las personas que pasan hambre, podrían horrorizarse ante la idea de jugar con los alimentos.

Cuando se tiene una creencia personal acerca de la importancia de la higiene, se desalienta el experimentar con las propiedades táctiles de los alimentos y el jugar con ellos. Los padres que tienen tiempo para alimentar a sus bebés o quienes los asean después de comer, podrían concluir que el alimentarlos ellos mismos a los niños hasta que puedan comer ordenada y eficientemente por sí solos es lo más efectivo, aunque algunos niños podrían demorarse en alcanzar este punto hasta los cuatro años de edad. El hablar con los padres acerca de la importancia de dedicarle tiempo a alimentar sus niños resulta fácil, pero muchos no oirán el mensaje porque tienen un conjunto de prioridades y valores distintos. Sin embargo, en el programa de cuidado infantil hay tiempo para que los niños adquieran habilidades para alimentarse ellos mismos y para que los adultos limpien su desorden. Repito, es importante reconocer que los valores y las creencias son lo que impulsa las prácticas de cuidado infantil. Las prácticas de cuidado necesitan abordarse en la reunión de orientación entre padres y maestros y durante sus conversaciones.

Marion Cowee, una maestra de preescolar y directora en el Área de la Bahía de San Francisco, habla acerca de su experiencia con una madre que alimentaba ella misma a su hijo hasta pasada la infancia temprana. Cuando una familia china se inscribió, a Marion le sorprendió darse cuenta que la madre seguía dando de comer a su hija de cuatro años. De hecho, ella iba al programa a la hora de la comida con este propósito. Cuando Marion le preguntó por qué lo hacía y la madre le respondió: “Para asegurarme que mi hija coma lo suficiente”. Marion pensó que ella era sobreprotectora y delicadamente trató de convencer a la madre que su hija era lo suficientemente mayor como para alimentarse ella sola. Ella también le dijo a la madre que le preocupaba que la niña no tuviese suficientes habilidades para cuidar de sí misma en el Kindergarten, pero la madre nunca dejó de venir a la hora de la comida. A pesar de sus diferentes puntos de vista respecto a la necesidad de adquirir habilidades para cuidarse a sí misma, establecieron una relación positiva. Al final del año escolar, nada había cambiado a la hora de la comida. Un año después, la madre y la hija regresaron a visitar a Marion en el programa preescolar. Al cabo de una cálida conversación de reencuentro, Marion le preguntó cómo le iba en la escuela a la hora de la comida. La madre le informó orgullosamente que ella había conseguido un trabajo como supervisora

de la cafetería, por lo que sabía que su hija comía lo suficiente. Para entonces, ya había dejado de darle de comer ella.

Los comentarios de Marion acerca de esta anécdota son los siguientes: "Esta experiencia me enseño lo fuertes que son las prácticas culturales. No se pueden eliminar con la lógica ni el sentimiento de culpa", añadiendo: "Mediante una decisión unilateral por mi parte, podría haber forzado a que desapareciera de mi programa una parte importante de un enlace que la familia tenía con su comunidad cultural. Si hubiera hecho eso, hubiera destruido la confianza y la alegría que la familia experimentó en nuestra escuela" (Cowee 2012).

Las rutinas de dormir y de la siesta

Al igual que las rutinas de la alimentación y el uso del baño, los diferentes valores culturales y personales fomentan distintas prácticas relacionadas con el dormir y con las siestas. Sin embargo, el ser receptivo a las variaciones culturales respecto a las prácticas relacionadas con el dormir se ha vuelto algo muy delicado, desde que el programa de "boca arriba para dormir" (*"back-to-sleep"*) cambió las prácticas de dormir de los bebés en muchas comunidades culturales. Un objetivo del este programa es la reducción de los factores de riesgo del síndrome de muerte súbita infantil (SIDS, por sus siglas en inglés), lo cual es una bendición. Sin embargo, la recomendación de la Academia Americana de Pediatría choca con las prácticas de dormir de muchas culturas. Al tomar una perspectiva diferente de la de la Academia Americana de Pediatría, el científico del sueño James McKenna (2000) y una antropóloga, Meredith Small (1998), así como Sears y Sears (2001 y 2003), descubrieron que algunas prácticas de dormir con los niños benefician a los bebés y disminuyen los factores de riesgo del SIDS. En este caso, es importante tener cautela al tomar decisiones.

Sears y Sears (2001 y 2003) hacen recomendaciones para dormir con los niños de manera segura, las cuales incluyen colocar al bebé boca arriba y cuidar que no se sobrecaliente. Ellos enumeran las cosas que no se deben hacer, incluyendo el no consumir drogas ni alcohol, ni fumar y evitar las superficies blandas (como los sillones blandos rellenos de bolitas de polietileno y las camas de agua) así como el fijador de cabello, los desodorantes y los perfumes. La obesidad de los adultos es también otro factor de riesgo.

Sin embargo, hay una cosa queda clara: la idea de que los bebés deben dormir en cunas en una habitación tranquila, apartados de las actividades familiares, no es una creencia universal. En muchas comunidades culturales, las personas creen que es importante para el bebé y el cuidador mantener una cercanía física estrecha. Cuando el bebé necesita dormir, lo hace mientras lo cargan o sobre el cuerpo del cuidador. En algunas comunidades culturales, como indica Hale (1983, 25), "la socialización hace hincapié en la cercanía de las personas. La cercanía física y psicológica se refuerzan al alentar el contacto corporal entre las personas". Cuando las familias emigran a los Estados Unidos, traen de sus países las raíces de sus prácticas de crianza infantil. Hale y Small ambos tratan las influencias que los países de origen tienen en las rutinas y los distintos arreglos para dormir. En países donde los niños normalmente amamantan durante periodos más largos que en los Estados Unidos y a los niños se les carga gran parte del tiempo, incluso cuando no están amamantando, los niños generalmente también duermen con sus madres. No todas las familias tienen espacio para que cada uno de sus miembros duerman solos y en habitaciones separadas. Sin

importar el motivo, una madre que está acostumbrada a que su bebé duerma con ella posiblemente pida que no pongan a su niño a dormir a solas en una cuna.

Los valores respecto al dormir y las siestas con frecuencia causan conflictos, si las prácticas de crianza no concuerdan con las del programa de cuidado infantil. En muchos programas de los Estados Unidos, las pautas del programa, los requisitos de las acreditaciones o la interpretación de los requisitos de la agencia que otorga la licencia al programa, establecen parámetros para que los niños de cero a tres años duerman por separado. Por consiguiente, cuando los niños llegan de sus hogares con prácticas de cuidado distintas respecto al dormir, ellos experimentan una gran falta de continuidad en su cuidado. La situación se vuelve más difícil para todos, incluidos el bebé, el maestro y los padres, cuando los bebés que están acostumbrados a que los carguen y mezan para dormir en casa, se les coloca solos en una cuna, en un cuarto para dormir tranquilo y separado, en el programa de cuidado infantil. No es de sorprenderse que a los niños les cueste trabajo dormirse cuando acaban de llegar al programa de cuidado infantil.

Reitero, es importante ser sensibles a las necesidades de los padres y de cada bebé en particular y ser realistas respecto a lo que es posible y óptimo para el niño en el programa de cuidado infantil. Usted y los padres necesitarán explorar juntos y llegar a una solución mutuamente satisfactoria. Respecto a este tema, podrían necesitar incluirse en el dialogo a los monitores de la agencia que otorga la licencia al programa, para asegurarse que los requisitos realmente sean adecuados para las necesidades del bebé y tengan continuidad con las prácticas de crianza de la familia y no simplemente una interpretación de los reglamentos con un sesgo cultural.

Esto es lo que pasó en un programa cuando un niño de 15 meses de una familia de refugiados llegó al centro. Cuando colocaron al niño en la cuna, lloró tanto que perturbó a todos. Él simplemente no podía acostumbrarse a la cuna. Los maestros se enteraron que en casa, donde vivían muchos miembros de la familia, el niño nunca dormía solo en una cuna dentro de un cuarto oscuro. Con el tiempo, los miembros del personal se dieron cuenta que si dejaban que el niño se quedara en el cuarto de juego hasta que se cansara, finalmente encontraba un rincón para acurrucarse y dormirse. Todo estaba bien hasta que llegó un día el monitor de la agencia que otorga la licencia al programa, señaló al niño que dormía y preguntó: “¿Qué está haciendo allí?” El maestro principal trató de explicar, pero el monitor simplemente sacudía la cabeza: “¡No!” Al cabo de una larga discusión, el maestro principal finalmente pidió ver el reglamento, el cual indicaba que cada niño tenía derecho al sueño tranquilo y sin interrupciones. Ella señaló que el niño no lo conseguía cuando estaba en la cuna y que los demás tampoco. Se les otorgó permiso de excepción y el único acuerdo fue que al niño se le colocaría encima de una sábana limpia por motivos de higiene.

Resumen

No hay una respuesta que sea la “correcta” acerca de los valores ni del grado al cual los maestros deben adaptar sus prácticas en cualquiera de las situaciones que se abordan en este capítulo. Incluso las "prácticas recomendadas" que son consideradas como más adecuadas para el desarrollo en el campo del cuidado de los niños de cero a tres años, están sujetas a las influencias de las creencias culturales, profesionales y personales. Las prácticas reflejan las creencias y los valores de la cultura dominante. Es importante que todos los que trabajan en el cuidado y la educación temprana conozcan bien cuáles son las prácticas de cuidado infantil aceptables profesionalmente, y que además conozcan otras creencias y prácticas de crianza infantil, recordando siempre que en un contexto cultural distinto, las prácticas culturales de dicha cultura serían aceptables para dicho contexto.

La diversidad de creencias y valores con frecuencia provoca conflictos. En los programas de cuidado infantil, creencias diversas se manifiestan en diferentes prácticas de cuidado infantil relacionadas con las actividades cotidianas. El objetivo de esta guía es ayudarle a usted a adquirir la sensibilidad necesaria para trabajar con el bebé de otra persona. En este capítulo, se destacan varias rutinas, además de valores y prácticas de cuidado infantil asociadas a ellos, para ayudar a sensibilizarlo respecto a las diferencias con las que se encontrará con regularidad como maestro. Dichas diferencias son inevitables ante la creciente diversidad cultural que experimentan hoy en día las comunidades.

Lo que no es necesariamente inevitable es que un punto de visto cultural se mantenga o se vuelva dominante sobre otro. En lugar de automáticamente responder de la manera acostumbrada, dedique tiempo a escuchar a los padres que quieran algo distinto para sus bebés de lo que normalmente se proporciona. Póngase en el lugar de los padres. Sintonice con ellos. Sea sensible. Trate de establecer una relación con cada familia y de aumentar la comunicación. Ambas estrategias le ayudarán a descubrir lo que hay detrás de una petición, especialmente una que usted cuestione. Mantenga con regularidad conversaciones con miembros de la familia acerca de las prácticas de crianza y de cuidado infantil. Sólo obteniendo información de primera mano acerca de la cultura puede uno entender los antecedentes culturales de los padres. Esto no se logra aplicando etiquetas o estereotipos a una familia por el hecho de pertenecer a un determinado grupo.

Sea sensible a los sentimientos del niño. A los niños de cero a tres años les provoca dificultades experimentar poca continuidad entre el hogar y el programa de cuidado infantil. Es importante establecer vínculos. Siempre que sea posible, procure que haya constancia con la crianza infantil en casa, para que el niño se sienta más a gusto en el cuidado fuera de la casa. Es buena idea hablar con las familias acerca de las rutinas del cuidado y las prácticas de la familia como parte de los procedimientos de inscripción y orientación, antes de que el niño se inscriba en el programa. Al hacerlo, usted aprenderá a qué está acostumbrado el niño. La inscripción/orientación también es el momento para comenzar a establecer relaciones con cada familia.

Es posible que no sea fácil lograrlo, pero bien vale la pena intentarlo. Al entender los diferentes valores y creencias, uno podrá colaborar con las familias para conseguir la harmonía entre lo que ocurre en casa y lo que ocurre en el programa. Aunque no haya continuidad cultural si al menos uno es lo más sensible posible, es

más probable que el cuidado que proporcione a los niños de cero a tres años apoye la cultura del hogar. Para proporcionar ese tipo de apoyo, es necesario llegar a un acuerdo acerca de lo que es mejor para este bebé en el programa de cuidado infantil, incluso si las prácticas acostumbradas necesitan modificarse.

Referencias

Aquino, Consuelo. 1981 "The Filipino in America". En *Culture and Childrearing,* editado por Ann L. Clark. Philadelphia: F. A. Davis.

Barrera, Isaura, Robert M. Corso y Dianne McPherson. 2003. *Skilled Dialogue: Strategies for Responding to Cultural Diversity in Early Childhood.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Brazelton, T. Berry, y Joshua D. Sparrow. 2004a. *Feeding Your Child the Brazelton Way.* Cambridge, MA: Da Capo Press

———. 2004b. *Toilet Training the Brazelton Way.* Cambridge, MA: Da Capo Press.

Cowee, Marion. 2012. Personal communication, May 29, 2012.

Gerber, Magda, editora. 1989. *Resources for Infant Educarers Manual.* Los Angeles: Resources for Infant Educarers.

Hale, Janice. 1983. "Black Children: Their Roots, Culture, and Learning Styles". En *Understanding the Multicultural Experience in Early Childhood Education,* editado por Olivia N. Saracho y Bernard Spodek. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Hammond, Ruth Anne. 2009. *Respecting Babies: A New look at Magda Gerber's RIE Approach.* Washington, DC: Zero to Three.

Liamputtong, Pranee, editora. 2011. *Infant Feeding Practices: A Cross-Cultural Perspective.* Nueva York: Springer.

McKenna, James J. 2000. "Cultural Influences on Infant and Childhood Sleep Biology, and the Science That Studies It: Toward a More Inclusive Paradigm". En *Sleep and Breathing in Children: A Developmental Approach,* editado por Gerald M. Loughlin y John L. Carroll, págs. 199 a 230. Nueva York: Marcel Dekker.

Morrow, Robert D. 1987. "Cultural Differences—Be Aware!" *Academic Therapy* 23 (noviembre): págs. 143 a 49.

Rogoff, Barbara. 2011. *Developing Destinies: A Mayan Midwife and Town.* Nueva York: Oxford University Press.

———. 2003. *The Cultural Nature of Human Development.* Nueva York: Oxford University Press.

———. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context.* Nueva York: Oxford University Press.

Sandoval, Mercedes C., y Maria C. De La Roza. 1986. "Cross-Cultural Perspective for Serving the Hispanic Client". En *Cross-Cultural Training/or Mental Health Professionals,* editado por Harriet P. Lefiey y Paul B. Pedersen. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Sears, William, y Martha Sears. 2003. *The Baby Book: Everything You Need to Know About Your Baby-From Birth to*

Age Two. Nueva York: Little, Brown and Company.

———. 2001. *The Attachment Parenting Book.* New York: Little, Brown and Company.

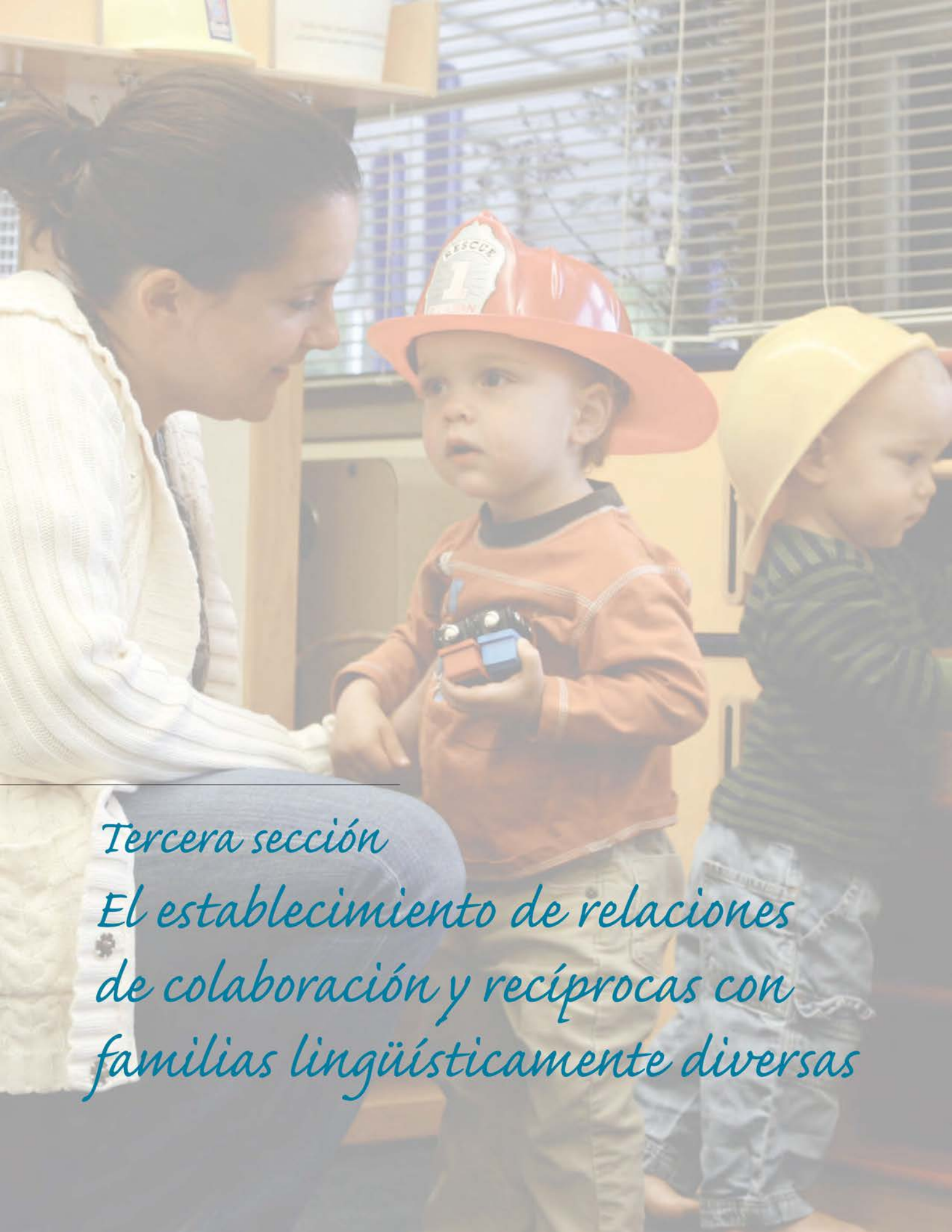
Shelov, Steven P., y Tanya Remer Altman. 2009. *Caring/or Your Baby and Young Child Birth to Age 5.* 5a. edición. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.

Small, Meredith. 1998. *Our Babies, Ourselves: How Biology and Culture Shape the Way We Parent.* Nueva York: Anchor Books.

Sodetani-Shibata, y Aimee Emiko. 1981. "The Japanese American." En *Culture and Childrearing*, editado por Ann L. Clark. Philadelphia: F. A. Davis.

Spock, Benjamin, y Robert Needlman. 2011. *Dr. Spock's Baby and Child Care.* 9a edición. New York: Pocket Books.

Wolraich, Mark. 2003. *American Academy of Pediatrics Guide to Toilet Training*. New York: Bantam Books.



Tercera sección

El establecimiento de relaciones de colaboración y recíprocas con familias lingüísticamente diversas

CAPÍTULO 6

La creación de prácticas de cuidado culturalmente sensibles: Reconocer, Preguntar y Adaptar

Louise Derman-Sparks

La consideración más importante a la hora de tomar decisiones respecto a los niños es proteger sus intereses lo mejor posible.

—UNICEF 1990.

El cuidado culturalmente sensible es para todos los niños de cero a tres años en *todos* los programas. Éste es un enfoque tanto conceptual como práctico para poner en marcha un cuidado infantil que sea respetuoso y se base en las relaciones y en la reciprocidad entre los miembros del personal y las familias. Este capítulo ofrece estrategias clave para proporcionar un cuidado culturalmente sensible en cualquier tipo de programa.

La esencia del cuidado y la educación culturalmente sensible es la colaboración con las familias. Esto significa reconocer las áreas en que las familias son los expertos, incluyendo sus expectativas y deseos para el niño, las estrategias de crianza infantil, los rituales de la vida cotidiana, el idioma y otros aspectos de la cultura de la familia, como por ejemplo, cómo disciplinan a los niños (Derman-Sparks y Olsen Edwards 2010). El cuidado culturalmente sensible implica mezclar lo que el profesional cree y sabe con lo que las familias de los niños de cero a tres años piensan y saben. Por lo tanto, los programas de cuidado infantil serán diferentes de un lugar a otro, dependiendo de las adaptaciones que se hagan según las necesidades y antecedentes determinados de los niños y las familias del programa. Por medio de la colaboración, todos los participantes de la colaboración se beneficiarán:

- *Los maestros de cuidado infantil* adquieren un conocimiento más amplio, más enriquecedor y más profundo sobre las complejidades del desarrollo y el aprendizaje infantil. Ellos son más capaces de establecer relaciones sólidas con las familias debido a que adquieren un conocimiento más profundo tanto de las familias como de ellos mismos.
- *Los miembros de la familia* son más capaces de establecer colaboraciones de confianza con el personal de cuidado infantil si sienten que cuentan con su respeto. Ellos se sienten más tranquilos de que su bebé tierno tan preciado estará a salvo y gozará de un buen cuidado.
- *Los niños* adquieren una sensación de seguridad, apoyo y capacidad de predecir más profunda en sus vidas, las cuales son condiciones esenciales para el desarrollo emocional y cognitivo. Ellos presienten que hay una igualdad de condiciones donde pueden llegar a alcanzar su pleno potencial.

La Actividad para pensar/hacer 1, que se incluye al final de este capítulo, le ayudará a explorar las ventajas de experimentar las diferencias culturales.

El proceso del cuidado culturalmente sensible

Las interacciones dinámicas constantes y de respeto mutuo entre las familias y los miembros del personal producen un cuidado y una educación infantil culturalmente sensible. Estas prácticas adquieren forma en tiempo real, en respuesta a situaciones reales que surgen en los programas de cuidado y educación temprana. El cuidado culturalmente sensible implica el entrelazar las prácticas profesionales con las familiares y es por tanto lo opuesto a las soluciones tajantes de tipo "o sí, o no" entre los miembros del personal y de las familias o el personal entre sí.

Sin embargo, un enfoque culturalmente sensible no significa “renunciar” a todo lo que uno aprendió anteriormente respecto al trabajo con los niños de cero a tres años. Tampoco significa que el programa reproduzca totalmente la cultura de cada familia. Por definición, un programa de cuidado infantil en grupo, ya sea en un centro o en el hogar, presta servicios a niños de cero a tres años de más de una familia. La mayoría de los programas de cuidado de la infancia temprana en los Estados Unidos constan de familias que provienen de muchos grupos culturales. Incluso cuando las familias provienen del mismo grupo cultural, es poco probable que todos apliquen los patrones culturales respecto a la crianza infantil de la misma manera.

El pensamiento creativo es indispensable. Algunos educadores de la infancia temprana describen al cuidado infantil culturalmente sensible como la creación de un “tercer espacio”, es decir, uno que integre las prácticas del personal y de la

familia, pero que no es exactamente igual a como quisiera que fuese un determinado miembro del personal o una determinada familia. Más bien, un “tercer espacio” tiene su propia cultura, donde se refleja una combinación respetuosa de las creencias y prácticas del personal y las familias. Un “tercer espacio” culturalmente sensible le permite a usted fomentar el desarrollo saludable de todos los niños y el estilo de crianza infantil de sus familias, a la vez que también incorpora lo que usted sabe como profesional de la infancia temprana.

Para practicar el cuidado infantil culturalmente sensible, se requiere de una mezcla de habilidades y actitudes determinadas para poder trabajar con familias y colegas y crear soluciones de “tercer espacio”. Uno *no* necesita saber, ni puede saber, todo lo que hay que saber acerca de las culturas de todos los niños con quienes se trabaja. Cada situación nueva, es decir,

un niño y una familia nueva, un programa de cuidado infantil nuevo, un miembro del personal nuevo, exigirán estrategias culturalmente sensibles para adquirir conocimientos y diseñar las prácticas necesarias para dicha situación. Éste es un proceso de aprendizaje constante.

El principal desafío es mantenerse dispuesto a aprender de los miembros de la familia y el personal cuyas determinadas creencias acerca de la crianza infantil y respectivas prácticas difieran de las suyas. El analizar sus ideas y conductas con la óptica de la diversidad cultural puede resultar incómodo. El cuidado culturalmente sensible también le pide hacer modificaciones a la manera de trabajar para satisfacer mejor las necesidades de los niños en su programa. El cambiar sus hábitos de conducta puede ser incluso más difícil que la autorreflexión, debido a que el hacerlo exige tomar riesgos y trascender su zona de confort. Esto le puede hacer sentirse inseguro de sí mismo y preocupado por cometer errores. Características tales como la curiosidad, el cariño y la disposición a aprender y a cambiar, junto al sentido del humor, contribuyen a que tenga éxito el proceso de aprendizaje. La humanidad que usted comparte con las personas en su programa sirve de puente.

Se necesitan cuatro habilidades para ser culturalmente sensible como maestro:

1ª habilidad: Llegar a adquirir consciencia de sus creencias y valores culturales acerca de cómo se desarrollan los niños y cuál es la mejor forma de darles cariño y criarlos.

2ª habilidad: Convertirse en un pensador crítico con respecto a las suposiciones culturales que están integradas en la forma de pensar del campo del cuidado y la educación infantil.

3ª habilidad: Utilizar estrategias respetuosas para descubrir las creencias culturales de las personas respecto al desarrollo y la crianza infantil. Esto incluye aprender cómo piensan otros miembros del personal y las familias.

4ª habilidad: Utilizar estrategias para la resolución de problemas para encontrar soluciones de colaboración que reflejen las ideas tanto del personal como de las familias sobre la crianza infantil y sus respectivas prácticas, así como resolver desacuerdos que surjan de las diferencias culturales.

La primera habilidad pone énfasis en que cuando uno hace "lo que le parece natural", uno actúa basándose en sus propias suposiciones culturales acerca de los niños y la crianza infantil, aunque uno no piense conscientemente acerca de dichas suposiciones. Usted utiliza estas suposiciones para juzgar lo que es normal, lo que es correcto o lo que es mejor. Sin embargo, hacer lo que le parece natural a uno podría no ser siempre lo mejor para un niño en particular, debido a que sus actos podrían entrar en conflicto con otra serie de creencias y reglas acerca de la crianza infantil.

La mayoría de las personas adquieren consciencia acerca de sus suposiciones culturales cuando experimentan un conflicto cultural en una situación determinada. Sin embargo, un profesional necesita aprender cómo descubrir y analizar con regularidad las creencias culturales que influyen en la manera en que trabaja, no sólo cuando se experimenta una diferencia cultural determinada con alguna familia. La 1ª habilidad también requiere que se tenga consciencia acerca de las suposiciones, estereotipos y prejuicios acerca de otros grupos culturales que uno haya aprendido al crecer y cómo éstos influyen en sus actitudes y conductas. Esta "labor de adquirir consciencia de uno mismo" hace necesaria tanto la reflexión personal como las conversaciones con otros miembros del personal en el contexto de una cultura de programa que fomente la comunicación abierta.

La segunda habilidad exige pensar acerca de lo que significa ser un profesional. ¿Es un profesional alguien que establece relaciones de aprendizaje recíprocas y para la resolución de problemas? O, al contrario, ¿es un profesional alguien que tiene conocimiento y utiliza sus conocimientos para educar a los clientes? Como se comentó anteriormente, la integración de los conocimientos profesionales con los conocimientos que se adquieren de las familias es la esencia de la participación en el cuidado infantil culturalmente sensible. Si este enfoque de colaboración no concuerda con la idea que uno tiene acerca de lo que significa ser un profesional, uno debe tratar de identificar los motivos de la incompatibilidad. Luego deben considerarse perspectivas y conocimientos nuevos respecto a la colaboración. Una parte de un enfoque culturalmente sensible es tener conversaciones con el personal acerca de lo que significa ser un profesional de la infancia temprana.

La 2ª habilidad también requiere que el personal colabore para analizar de manera crítica la capacitación profesional sobre el desarrollo infantil y las "prácticas recomendadas" de cuidado infantil. Esto no es cuestión de desechar todo lo que se aprendió en la enseñanza superior, ni tirarlo todo por la borda. Lo que significa es descubrir las suposiciones culturales que hay detrás de los estudios de investigación, así como las conclusiones que se basan en las investigaciones y que sirven de referencia a los programas de cuidado infantil.

La 3ª habilidad implica obtener información acerca de los objetivos, las creencias y las prácticas de crianza de las familias. La obtención de estos datos se efectúa a lo largo del tiempo, no sólo durante la primera reunión con la familia, y depende de que se establezcan relaciones cálidas y respetuosas con cada familia. Recuerde siempre que las familias con los mismos antecedentes étnicos no expresan su cultura de la misma manera en sus vidas cotidianas. Algunas familias pueden ser muy tradicionales, en tanto que otras pueden reflejar las prácticas de la cultura dominante de los Estados Unidos. Además, incluso las familias que tienen muchas similitudes culturales pueden manifestar sus creencias de diferentes maneras. Al tratar de entender la conducta de cada niño dentro de su contexto cultural, tenga presente que algunas conductas que no concuerdan con la definición que uno tiene de lo que es “normal” (o incluso la definición que tiene el campo de la educación en la infancia temprana) no representan necesariamente un problema. Una buena regla a seguir es suponer que toda conducta forma parte del desarrollo normal hasta que no se obtenga información adicional.

La facilidad con que las familias expresan al personal del programa sus deseos, creencias y prácticas respecto a la crianza infantil, es variable. Algunas familias no pierden un momento, en tanto que otras lo hacen poco a poco, y hay aún otras que necesitan tiempo para establecer una relación de confianza con los maestros antes de compartir sus creencias sobre la crianza infantil. A algunas familias se les hará fácil plantear preocupaciones, en tanto que otras ni siquiera considerarán hacerlo ni cuestionarán las pautas del programa. La responsabilidad de iniciar y mantener conversaciones auténticas es del profesional, cuyo trabajo es escuchar y aprender, así como hablar y comenzar a encontrar las cosas en común y las soluciones a las diferencias específicas. Sirve recordar que para muchas personas, la familia consta no solo de los padres, sino también de los otros miembros de la familia, como los abuelos, las tías y tíos, etc.

La 4ª habilidad es la capacidad de modificar y añadir a la manera en que uno trabaja con los niños de cero a tres años y sus familias. Este componente utiliza las tres habilidades previas. Es un paso indispensable en la creación de un programa culturalmente sensible. Es necesaria la práctica para que estas cuatro habilidades básicas se vuelvan una manera habitual y natural de trabajar con los niños de cero a

tres años. Los maestros también desarrollan más fácilmente estas cuatro habilidades si el líder del programa establece una cultura que fomente el aprendizaje acerca de cómo proporcionar un cuidado y una educación culturalmente sensible.

Vea las actividades para pensar/hacer 2 y 3, al final de este capítulo.

Reconocer, Preguntar y Adaptar

Esta sección explora una manera de trabajar que permita a los profesionales establecer prácticas de cuidado culturalmente sensibles que sean mutuamente satisfactorias para el personal y las familias con quienes trabajan. Con esto se fomentará el crecimiento de todos los niños en el programa de cuidado. Este enfoque dispone tres pasos estratégicos básicos, llamados: "Reconocer, Preguntar y Adaptar". Se necesita tiempo y paciencia para aprender a utilizar este enfoque. Los maestros siempre tendrán algo nuevo que aprender acerca de sí mismos, sus colegas y las familias.

Reconocer

El primer paso es un acto de reconocer que las diferencias culturales son reales y significativas y que se requiere una exploración adicional cuando surge un problema con un niño o una familia o entre un maestro y otro miembro del personal. También implica llegar a adquirir consciencia de que las ideas culturales que están integradas a los conceptos profesionales sobre la infancia temprana no necesariamente concuerdan con todas las creencias y conductas relacionadas con la crianza infantil. El paso de Reconocer requiere mantener la calma ante la dinámica de la diversidad cultural y recordar que las diferencias culturales no siempre producen conflictos. En la mayoría de los casos, los maestros podrán encontrar una solución eficaz. Algunas diferencias se incorporarán a la práctica con facilidad, mientras que otras requerirán una solución más compleja.

El paso de Reconocer implica adquirir consciencia de que las diferencias o conflictos culturales no son abstractos, sino que surgen de situaciones específicas. Los escenarios que aparecen más adelante ofrecen algunos ejemplos de dichas diferencias. Los indicadores de una posible diferencia o conflicto cultural podrían ser el malestar de un miembro de la familia o una reacción confundida a una interacción entre el maestro y su hijo; la respuesta de incomodidad, confusión o ansiedad de un niño; o bien, la información que se obtiene de un miembro de la familia o de otro maestro acerca de las prácticas de crianza infantil de la familia del niño. Un posible conflicto cultural podría surgir también cuando una familia no esté de acuerdo con alguna preocupación planteada por usted acerca de alguna conducta determinada de su niño de cero a tres años.

El paso de Reconocer consta de los siguientes actos:

- *Reconocer que podría existir una diferencia o conflicto cultural* acerca de algún aspecto en particular del cuidado,

en una determinada situación. Verifique sus sentimientos y dedique tiempo a abordar las respuestas como la incomodidad, la irritación o la frustración. Evite concluir precipitadamente que la causa del problema ha de ser la manera de hacer las cosas de la familia.

- *Hacer saber al miembro de la familia que hay un asunto del cual tienen que hablar* y convengan un lugar y una hora para hablar. Muestre respeto hacia la familia con un trato cariñoso y la disposición de reunirse a la hora y en el lugar que más le convenga a la familia. Sea sensible a los asuntos relacionados con el idioma, como la necesidad de un intérprete, si la familia no domina el inglés.

- *Descubrir y reconocer las creencias culturales específicas* que influyan en su punto de vista acerca de la situación. Entienda también sus propios sentimientos acerca de la situación. Si los maestros entienden sus propias reacciones a una situación determinada, serán más eficaces al hablar con la familia.

Preguntar

Un segundo paso es reunir datos, lo cual incluye averiguar acerca de las creencias culturales específicas de la familia y sus valores e identificar los obstáculos al desarrollo y "las prácticas recomendadas" respecto a la situación que esté bajo consideración. No apresure el paso de Preguntar. El objetivo es obtener la información necesaria para llegar a una resolución de problemas mediante la colaboración. El paso de Preguntar incluye las siguientes medidas a tomar:

Averiguar el punto de vista de los miembros de la familia acerca del tema y cómo abordarían ellos la situación de cuidado infantil. Haga preguntas y observe las interacciones entre el niño y el

miembro de la familia en el programa y, si fuera posible, las interacciones en el hogar del niño. Es posible que se necesite hacer una variedad de preguntas para obtener los datos. Tenga cuidado de no comenzar la conversación con suposiciones acerca de las creencias de la familia acerca de la socialización, a partir de los patrones culturales de un grupo étnico en particular. Escuche con atención a las creencias específicas y las conductas de la familia. Evite abordar a la familia de forma que los pongan a la defensiva.

Dedique tiempo a reflexionar acerca de la información que obtenga en una conversación con la familia. Deben analizarse los sentimientos que tenga acerca del punto de vista del miembro de la familia. Es posible que uno esté dispuesto a adaptarlo. Por otro lado, los maestros podrían sentirse incómodos porque la perspectiva de la familia se contrapone a creencias cultu-

rales básicas acerca del cuidado infantil. También es posible que un maestro piense que contradice las creencias del campo del cuidado infantil respecto al desarrollo y las prácticas recomendadas, o que no cumple con los reglamentos de acreditación. Los maestros necesitan hablar con otros miembros del personal o el líder del programa acerca de esos sentimientos y preguntar cómo proceder antes de continuar al paso de Adaptar. Posiblemente sea necesario tener más conversaciones con la familia para entender mejor la problemática.

Adaptar

Un tercer y último paso de resolución de problemas es utilizar los datos recopilados acerca de uno mismo, la familia y el campo de la educación de la infancia temprana, en los pasos de Reconocer y Preguntar. El objetivo es siempre encontrar el enfoque más eficaz para fomentar el crecimiento óptimo de cada niño, tomando en cuenta los aspectos culturales.

a. *Fomente la resolución de problemas de manera colaborativa.* Tome la iniciativa para pedir a la familia que le ayude a averiguar cuál es la mejor manera de trabajar con el niño respecto al asunto que se esté considerando. Asegúrese que tanto la familia como usted tengan claros los detalles específicos del asunto. Asegure a la familia que el objetivo es encontrar una solución mutuamente satisfactoria que le convenga más al niño.

b. *Facilite una conversación que permita tanto a miembros de la familia como a usted proponer diversas ideas y explorar sus ventajas y desventajas.* Busquen los puntos de convergencia. A algunas familias se les dificulta participar en este tipo de resolución de problemas con los maestros debido a que no están acostumbrados a colaborar con un profesional. Sea paciente, evite que la conversación adquiera un tono conflictivo y no se dé por vencido. El tiempo que pasen juntos valdrá mucho la pena.

c. *Lleguen a un acuerdo mutuo.* El objetivo de este paso es llegar a un acuerdo acerca de la medida que más convenga al niño. La flexibilidad y la creatividad son esenciales a lo largo de este proceso. Es posible obtener resultados diversos: (1) el maestro entiende y acepta seguir la solución que prefiera un miembro de la familia, para mantener la continuidad con las creencias de la familia respecto a la crianza infantil; (2) la familia y el maestro acuerdan tomar una medida que implique la modificación de lo que *hace cada uno de ellos;* o bien (3) la familia, al entender por qué un maestro utiliza una determinada práctica, autoriza la práctica o decide aceptarla. A veces, incluso con el uso sensible de

Reconocer, Preguntar y Adaptar, podría no ser posible llegar a un acuerdo mutuo respecto a un conflicto cultural determinado. Los reglamentos del programa también podrían interferir con una solución que sea satisfactoria para la familia. En este caso, asegúrese que realmente no haya manera de negociar un acuerdo. Incluso cuando lo que pide una familia se contraponga a un reglamento de la agencia que otorga la licencia al programa, podría ser posible encontrar una solución que satisfaga los reglamentos y satisfaga al menos algunas de las necesidades de la familia. Otra posible barrera para encontrar una solución mutuamente satisfactoria es que las convicciones que tenga un maestro acerca del tema no le permitan hacer ninguna modificación a su práctica. Cuando sucede esto, se necesita emprender una reflexión profunda acerca de las creencias de uno y se debe informar a la familia de manera sensible sobre por qué no se efectuó ningún cambio.

Si el proceso de comunicación y negociación se ha efectuado con cuidado y respeto, incluso cuando una diferencia cultural no se puede resolver de manera satisfactoria, la familia sabrá al menos que se hizo un intento sincero. Sin embargo, una familia podría decidir llevar a su hijo a un programa de cuidado infantil distinto que tenga más similaridad cultural con ellos. En este caso, podría ser mejor traer a un consultor, en colaboración con el director del programa, que se especialice en cuidado y educación culturalmente sensible sin prejuicios, para explorar las maneras de abordar conflictos culturales semejantes en el futuro.

La identificación de prácticas culturalmente sensibles e insensibles

Los siguientes escenarios de situaciones comunes, que se han presentado en los programas de cuidado infantil, ilustran los pasos de Reconocer, Preguntar y Adaptar en acción. Después de cada escenario, se describen las tres variaciones de cómo un maestro en cada escenario abordó la situación y luego se evalúan en cuanto a su eficacia. Veamos si usted está de acuerdo o no con esas evaluaciones. Piense acerca de cómo podría utilizar los tres pasos para abordar cada escenario y cómo evaluaría sus acciones.

Escenario 1: Un bebé que llora

Aquí mostramos tres variaciones de cómo Joan, la maestra de cuidado infantil, podría responder a un bebé que llora.

El escenario

Rosy, un bebé de seis meses, se despierta de su siesta y comienza a llorar. Joan, su maestra, ha comenzado a vestir a Mark. Ella deja que Rosy llore mientras termina de vestir a Mark (lo cual tarda unos cinco minutos), luego levanta a Rosy. Mientras tanto, la madre de Rosy (la Sra. H) ha llegado temprano a recoger a su hija y ve el incidente. Cuando Joan la saluda, la Sra. H toma a Rosy de sus brazos y la abraza con fuerza. Rosy no va al programa de cuidado infantil durante los próximos dos días. Cuando Joan llama para averiguar qué sucedió, la Sra. H dice que Rosy regresará al día siguiente, pero no regresa hasta el lunes siguiente. Para entonces, Joan está preocupada. El día que regresa Rosy, Joan lleva a la Sra. H a un lado apartado y pregunta por qué falto tantos días Rosy. La Sra. H le responde: “Rosy estaba muy triste. Usted no la cuidó bien”.

Respuesta X

Joan se sorprende y se siente herida. Ella siente que ha cuidado bien a Rosy. Ella responde: “Yo cuido bien a todos mis bebés. Nunca haría nada que le causara daño a Rosy”. Sra. H: “La vez pasada, usted dejó que llorará demasiado tiempo”. Joan recuerda el último día de Rosy. “Estaba vistiendo a Mark. Dejé llorar a Rosy solo unos minutos”. La Sra. H: “Usted esperó demasiado tiempo”. Joan, un poco irritada: “No es verdad. Yo tenía que atender a Mark primero. Además, no le hace daño a un bebé llorar un poco. La Sra. H insiste: “Eso no está bien. En mi país, siempre levantamos al bebé enseguida”.

Ahora Joan está realmente molesta: “Sra. H, en este país no creemos en malcriar a los bebés. Es bueno que Rosy aprenda que no siempre que ella llore llegará un adulto de inmediato”. La Sra. H se ve molesta, pero no dice nada más.

Joan decide que tiene que hacer algo en el centro para asegurarse que Rosy no se vuelva malcriada. Ella comienza a dejar que Rosy llore un poco más de tiempo antes de atenderla para que Rosy aprenda a esperar. Rosy comienza a llorar con más frecuencia cuando su mamá la deja por las mañanas. Joan considera que esto es otra prueba de la “sobreprotección” de la Sra. H y sigue con su plan de enseñarle a Rosy a esperar. A Rosy no le está yendo muy bien, por lo que Joan decide hablar nuevamente con la Sra. H para averiguar cuál es el problema en casa.

Evaluación de la respuesta X: Esta manera de atender la situación con el llanto del bebé demuestra una falta de sensibilidad cultural y no demuestra que se tenga consciencia ni preocupación acerca de los aspectos culturales de este ejemplo y no existe la menor disposición de la maestra de modificar sus actos.

Reconocer recibe un menos (-). Joan le presta atención únicamente a sus propios sentimientos y trata de justificarse de manera defensiva. Joan no reconoce ni las preocupaciones de la madre de Rosy ni la necesidad de resolver el problema.

Preguntar recibe un menos (-). Joan no trata de entender nada acerca de la causa de la preocupación de la Sra. H, ni demuestra reconocer que sus propias suposiciones culturales son sólo una manera de pensar acerca del tema. Más bien, ella hace un juicio apresurado y decide que la Sra. H debe estar malcriando a Rosy.

Adaptar recibe un menos (-). Joan no hace el intento de adaptar su conducta a las creencias y conductas culturales de la familia de Rosy y empeora las cosas al crear una distancia aún mayor entre lo que la familia de Rosy hace en casa y lo que ella, Joan, hace para evitar malcriar a Rosy. Cuando Rosy muestra indicios de no desarrollarse plenamente en el centro, Joan nuevamente supone que la causa debe ser un problema en casa. Joan no demuestra buenas habilidades de comunicación, negociación ni resolución de conflictos.

Respuesta Y

Joan está sorprendida y preocupada. Ella pensaba que la madre de Rosy le tenía confianza. Joan: “Sra. H, lamento que piense eso. A mí me preocupa mucho Rosy y no quisiera causarle ningún daño”. Sra. H: “La vez pasada la dejó llorar demasiado tiempo”. Joan: “Tenía que terminar de vestir a Mark y ella no parecía demasiado molesta. La iba a levantar muy pronto”. Sra. H: “Eso es demasiado tiempo. Eso no es bueno para los bebés”. Joan: “¿Qué hace en casa cuando Rosy comienza a llorar?” Sra. H: “En mi casa, la levantamos inmediatamente. Eso es bueno para los bebés”.

Joan: “Bueno, eso a lo mejor lo puede hacer en casa, pero en el programa de cuidado infantil no siempre podemos hacer eso. Hay otros bebés a quienes tenemos que cuidar también. No le hace daño a Rosy llorar durante unos cuantos minutos. De hecho, será bueno para ella. No es bueno malcriarla”. La Sra. H sacude la cabeza: “En mi país, no creemos que eso sea bueno para los bebés”. Para entonces Joan ya se siente a disgusto. A ella no le gusta tener un desacuerdo con un miembro de la familia, pero no quiere ceder. Joan: “En casa, usted puede levantarla cuando usted crea que sea lo conveniente, pero en el programa de cuidado infantil, ella a veces tiene que esperar”.

Cuando Joan se da cuenta que la Sra. H está más distante y que Rosy llora con más frecuencia cuando su madre se va, ella comienza a pensar que a Rosy le confunde que la traten de una manera en casa y de otra en el programa de cuidado infantil. Ella decidecolaborar con la Sra. H para convencerle que deje llorar un poco más de tiempo a Rosy cuando ella está en casa, antes de levantarla.

Evaluación de la respuesta Y: Esta variación es parcialmente sensible, demuestra una conducta culturalmente sensible en los pasos 1 (Reconocer) y 2 (Preguntar), pero una conducta culturalmente insensible en términos de tomar medidas.

Reconocer recibe un más (+). Joan reconoce que la madre de Rosy está molesta y expresa su preocupación acerca de cómo se siente.

Preguntar recibe un más (+) por una parte y recibe un menos (-) por otra. Joan recibe un más (+) por pedir un poco de información y por darse cuenta que la creencia de la madre de Rosy acerca de cómo tratar el llanto es distinta de la suya. Ella recibe un menos (-) porque se apresura demasiado a encontrar una solución y no obtiene suficiente información de la señora H para determinar la importancia de esta diferencia.

Adaptar recibe un menos (-). Joan no está dispuesta a cambiar su conducta en absoluto en el programa de cuidado infantil. Ella considera que significaría ceder y no adaptar. Cuando a Rosy no le va bien en el programa, Joan piensa que la Sra. H debería cambiar cómo trata el llanto en casa. Joan no piensa acerca de cómo su propia conducta podría estar haciendo que la Sra. H se sienta incómoda y que Rosy se sienta más insegura en el programa de cuidado infantil. Debido a que Joan no utiliza el tercer paso, la consecuencia de la respuesta Y es culturalmente insensible, aunque Joan haya seguido los primeros dos pasos.

Respuesta Z

Joan se da cuenta de inmediato que este es un asunto importante. La madre de Rosy nunca ha estado en desacuerdo con los maestras ni las ha criticado. Joan:

“Sra. H, yo le tengo mucho cariño a Rosy y no quiero causarle ningún daño. Por favor dígame que fue lo que hice que usted piensa que no fue bueno para ella”. Sra. H: “Usted la dejó llorar demasiado tiempo la vez pasada que ella estuvo aquí”. Joan: “¿Cuando estaba vistiendo a Mark? La Sra. H asienta con la cabeza que sí. Joan: “¿Qué hubiera hecho usted?” Sra. H: “Yo la hubiera levantado enseguida”. Joan: “Parece que levantar a un bebé que llora es algo muy importante para usted”. Sra. H: “En mi país, pensamos que no es bueno que una madre deje llorar a su bebé”. Joan: “Entonces, cuando no levanté enseguida a Rosy, usted se preocupó”. La Sra. H vuelve a asentir con la cabeza: “Sí, Rosy se asusta”. Joan: “¿Es por eso que la tuvo en casa los últimos días?” Sra. H: “La quería en casa conmigo, pero ahora tengo que regresar a trabajar”.

Joan: “Yo sé lo difícil que es para usted dejar a Rosy aquí todo el día, especialmente si usted piensa que yo estaba haciendo algo que le causara malestar. No sabía que lo que a mí me pareció dejar llorar a Rosy sólo un ratito, a usted le pareció que fue demasiado tiempo. Ahora entiendo cómo se siente usted acerca de lo que yo hice y tendré más cuidado de levantarla tan pronto como se ponga a llorar. ¿Eso le haría sentirse más tranquila al dejar aquí a Rosy? La Sra. H sonríe: “Sí”.

Joan: “También debo decirle que debido a que otros bebés necesitan atención en el programa de cuidado infantil, y a veces solo hay un adulto libre, de vez en cuando Rosy podría tener que esperar un poco a que la levanten. Eso podría suceder si otro bebé se encuentra en peligro o se lastima y yo soy el único adulto que esté disponible. ¿Tendría usted algún inconveniente con eso?” Sra. H: “Yo sé que hay otros bebés. Sólo quiero saber que Rosy está en un lugar seguro”.

Joan: “Me da mucho gusto que me haya hecho saber que le disgustó lo que hice. Por favor no dude en decirme si le molesta alguna otra cosa. De esa manera nos aseguraremos que Rosy obtenga el mejor cuidado que se le pueda dar”. Sra. H: “Dígame usted también si hay algo que yo necesite saber”.

Después de la conversación con la madre de Rosy, Joan se da cuenta que ella no ha pensado mucho acerca de lo que los miembros de las familias de los otros bebés, que provienen de distintos grupos culturales, piensan acerca de la manera en que ella trata el llanto. Ella también se pregunta si otras madres con los mismos antecedentes culturales que la Sra. H piensan igual que ella. Joan decide preguntar a cada familia acerca de sus perspectivas cuando llegan a recoger a sus bebés durante la siguiente semana. Ella también decide que un boletín acerca de las ideas de las diferentes familias respecto a cómo tratan el llanto y una reunión con miembros de las familias podrían ayudar a estos a entender que niños diferentes podrían necesitar diferentes tipos de respuestas para poder sentirse tranquilos en el programa de cuidado infantil.

Evaluación de la Respuesta Z: Esta forma de abordar el escenario del bebé que llora es culturalmente sensible. El maestro presta mucha atención a los aspectos culturales de cada paso y demuestra su disposición a realizar cambios.

Reconocer recibe un más (+). Joan hace ver claramente y de inmediato que ella está dispuesta a oír lo que le molestó a la madre de Rosy. Ella también responde a los sentimientos de H. Joan demuestra que ella no se pone a la defensiva cuando comete errores. Más bien, ella acepta que los ha cometido y quiere aprender para poder hacer mejor las cosas.

Preguntar recibe un más (+). Joan hace preguntas que le ayudan a obtener el tipo de información necesaria para entender mejor por qué la Sra. H está molesta (Joan aprende no solo cómo es que la Sra. H trata el llanto, sino también que su definición de ser una buena madre depende de su respuesta).

Adaptar recibe un más (+). Joan está dispuesta a modificar su conducta para ser más consistente con la conducta de la Sra. H. Ella hace eso por el bien de Rosy (para que Rosy se sienta segura), por el bien de la Sra. H (para que la Sra. H se sienta tranquila dejando a Rosy en el programa de cuidado infantil), y por su propio bien (para que ella siga teniendo confianza en su relación con la Sra. H). La Sra. H también tiene que adaptarse un poco, porque Joan le hace saber que de vez en cuando ella no va a poder levantar a Rosy de inmediato si llora. Joan también reconoce que ella necesita más información del resto de las familias y hace planes para obtenerla. Esa conducta indica que Joan no es defensiva acerca de no saberlo todo. Más bien, ella se siente contenta de obtener la información que necesita cuando descubre que la necesita.

Ver la actividad para pensar/hacer 4 al final de este capítulo.

Escenario 2: Los bebés que usan amuletos de protección

Cinco miembros del personal en un centro de cuidado infantil tratan de decidir qué hacer respecto a una práctica cultural de algunas familias que se contrapone a uno de los reglamentos del centro. Cada miembro del personal representa un tipo de respuesta al problema. Conforme lea su conversación, piense acera de cuáles soluciones considera usted que son culturalmente insensibles y cuáles son culturalmente sensibles. ¿Cuál solución escogería usted? O bien, ¿buscaría usted una solución distinta a las que se mencionan?

El escenario

Algunas familias del centro provienen de un grupo étnico cuyas práctica cultural es que los bebés usen un amuleto colgado del cuello. Los amuletos tienen una importancia religiosa significativa, dado que las familias creen que los amuletos protegen a sus bebés contra las enfermedades y otros peligros. Sin embargo, los reglamentos del centro de cuidado infantil indican que los niños de cero a tres años no deben usar collares por motivos de seguridad. Los bebés se pueden hacer daño si otros bebés les jalan demasiado fuerte los collares y se los arrancan, o también, si los bebés los muerden o se atragantan con ellos. Los amuletos también se pueden perder.

Conversación entre miembros del personal

Rosa: Creo que tenemos un verdadero problema aquí. Le pregunté a la Sra. M acerca del amuleto y me dijo que nunca se lo quita. El bebé podría padecer algún daño si se lo quitara.

Harriet: Qué barbaridad, qué superstición. No creo que debamos ceder. Es muy sencillo: el usar un collar va contra el reglamento. Además, sabemos que quitarle el amuleto no le ocasionará ningún daño al bebé.

Mark: A lo mejor nosotros no pensamos que sucedería nada malo, pero las familias sí lo piensan y les causará un gran disgusto y mucha ansiedad si les quitamos los amuletos a los niños.

Lynn: Bueno, no sé qué más podemos hacer. Es decir, entiendo los sentimientos de las familias, pero no podemos dejar que los niños los usen, es demasiado peligroso.

Rosa: Estoy de acuerdo que podría ser peligroso, pero no creo que podamos simplemente pedirles a las familias que se los quiten.

Harriet: Bueno, creo que estamos ahogándonos en un vaso de agua. Las familias tienen que aceptar las reglas al hacer uso del centro. Además, no creo que debamos fomentar dichas prácticas. Ellos viven ahora en los Estados Unidos.

Rosa: No serán las creencias religiosas de ustedes, pero son las de las familias, y son tan importantes para ellos como las suyas son para ustedes.

Lynn: Digámosles que lo sentimos pero que no es seguro y va contra las reglas. Podemos decir que sus hijos pueden usar los amuletos en casa y asegurarles que tenemos otras maneras de mantener a los bebés sanos y salvos en el centro.

Mark: Creo que necesitamos hacer más. Necesitamos considerar la seguridad de los niños desde el punto de vista tanto nuestro como de las familias.

Harriet: Tendremos problemas si no cumplimos con los reglamentos.

Rosa: Necesitamos encontrar soluciones para cumplir con los reglamentos y también satisfacer las necesidades de las familias. A mí se me ocurre una solución y seguramente se nos ocurrirán otras. Propongo que pidamos a las familias que quiten los amuletos al venir al centro y ponerlos en una caja especial que guardaremos en una repisa del salón. Cuando los niños vuelvan a casa, se pueden poner el amuleto.

Mark: Creo que necesitamos preguntar a las familias si eso va a ser suficiente. Si no lo es, necesitamos otras ideas. ¿Qué tal si proponemos sujetar el amuleto con un imperdible en la parte interior de la camisa del niño, para que siga sobre el niño pero no se le pueda arrancar?

Rosa: También podríamos sugerir que el bebé se ponga un amuleto si le queda justo alrededor del cuello, ni demasiado apretado ni demasiado suelto, como para que se lo arranquen.

Lynn: Esa última sugerencia iría en contra del reglamento.

Mark: Creo que a veces tenemos que contemplar la modificación de los reglamentos para satisfacer las necesidades de las familias. Si los miembros de la familia no sienten que su hijo está a salvo, no podremos establecer una relación de confianza con ellos, aunque sepamos que la intención de nuestros reglamentos es la seguridad de los niños.

Harriet: Yo no aceptaré una solución que vaya en contra de los reglamentos.

Rosa: Creo que debemos hablar con las familias primero, antes de decidir entre nosotros qué solución utilizar. Es posible que ellos tengan sus propias soluciones. Creo que podemos encontrar una solución que cumpla con la intención de los reglamentos.

Mark: Al plantear el tema a los miembros de la familia, propongo que hagamos tres cosas: En primer lugar, explicar nuestras preocupaciones respecto a la seguridad, es decir, que en el centro, donde hay muchos niños de cero a tres años que

juegan entre sí, los amuletos colgados del cuello pueden ocasionar que el niño se haga daño. Debemos explicar qué tipo de lesiones pueden ocurrir y que los accidentes pueden ocurrir inesperadamente, incluso en presencia de los adultos, quienes podrían estar atendiendo a otros bebés. En segundo lugar, debemos averiguar más acerca de la importancia de los amuletos y asegurar a los miembros de la familia que entendemos su punto de vista. En tercer lugar, debemos proponer algunas opciones posibles y averiguar qué otras ideas tengan las familias. Luego, juntos, podemos determinar cuáles serían soluciones aceptables tanto para ellos como para nosotros.

Rosa y Mark ofrecen reunirse con las cinco familias y compartir la información con el resto del personal.

Evaluación de las respuestas de los miembros del personal

La respuesta de Harriet es culturalmente insensible. Ella no utiliza ninguno de los pasos del proceso culturalmente sensible. Ella rehúsa reconocer que hay un problema, no considera ni siquiera preguntar a las familias acerca de sus creencias, ni está dispuesta a considerar otras soluciones más que la eliminación de los amuletos.

La respuesta de Lynn demuestra un poco de sensibilidad cultural en el paso de Reconocer, pero demuestra insensibilidad cultural en los otros pasos. Ella reconoce un problema y expresa más comprensión hacia las familias que Harriet. Sin embargo, a ella no le interesa aprender acerca de las creencias de los miembros de las familias y no está dispuesta a hacer ningún cambio para satisfacer las necesidades de ellos. Ella considera la seguridad de los niños únicamente desde el punto de vista del centro.

Mark y Rosa son culturalmente sensibles en su manera de tratar de resolver la situación. Ellos saben cómo utilizar los pasos de Reconocer, Preguntar y Adaptar para tratar de encontrar una solución mutuamente satisfactoria. Ellos desean comunicarse con la familia y colaborar con ellos para encontrar una estrategia que respete las creencias de las familias y también cumpla con los requisitos de seguridad del centro. Mark está más dispuesto que Rosa a modificar los reglamentos, si fuera necesario.

Vea la actividad para pensar/hacer 5 al final de este capítulo para analizar sus respuestas a este tipo de situación.

Escenario 3: El mantener limpios a los bebés o permitir que participen en el aprendizaje activo

En este escenario, una creencia cultural de varias familias entra en conflicto con los principios pedagógicos de la maestra.

El escenario

Varias familias del centro creen firmemente que al mantener limpios y aseados a los bebés mayorcitos, los maestros demuestran su consideración por ellos y les enseñan así una conducta saludable. En casa, cada vez que los bebés mayorcitos se ensucian, un adulto los limpia de inmediato. Contrastando con ese punto de vista, la maestra cree que una parte esencial del desarrollo infantil saludable es que los niños usen activamente materiales como la arena, el agua y la pintura, y que se alimenten ellos solos; lo cual significa, que los bebés mayorcitos se ensuciarán. Ella también cree que los bebés mayorcitos deben participar en el proceso de asearse a sí mismos. La maestra sí les ayuda a recoger en varias ocasiones a lo largo del día (cuando hayan terminado una actividad, antes de comer y antes de la siesta). Sin embargo, si ella aseara a cada niño en cuanto se ensuciara, tendría que pasar la mayor parte del tiempo limpiando. Ella no cree que eso sea necesario.

La manera de abordar que "los bebés se mantengan limpios"

¿Cómo cree que la maestra debería abordar la situación? Anote sus ideas para cada paso.

Reconocer

¿Qué podría decirse la maestra a sí misma y a los miembros de la familia para hacerles ver que está consciente que existe un problema que necesitan resolver de manera conjunta?

Preguntar

¿Qué preguntas podría hacer la maestra a los miembros de la familia para obtener información que le ayude a entender con mayor precisión las preocupaciones de los miembros de la familia y qué piensan ellos que sería una práctica adecuada?

Adaptar

¿Cómo puede la maestra iniciar una negociación con los miembros de la familia acerca de lo que deben hacer? La maestra no quiere impedir que los niños jueguen con los materiales ni impedir que aprendan a cuidar de sí mismos. ¿Cómo puede la maestra explicar por qué permite que los niños se ensucien sin limpiarlos de inmediato y también comunicar que ella desea encontrar maneras de satisfacer las necesidades de los miembros de la familia? ¿Qué modificaciones a la práctica de cuidado infantil podría la maestra explorar con los miembros de la familia? ¿Qué sería justo esperar que los miembros de la familia acepten como modificación de su conducta del hogar mientras los niños se encuentran en el centro?

Cómo evaluarse a uno mismo

Ahora, revise sus apuntes en tanto que considera las siguientes preguntas para cada paso.

Reconocer

- ¿Ha analizado usted sus pensamientos y sentimientos respecto al tema?
- ¿Está usted dispuesto o dispuesta a explorar el tema con la familia, con la

menta abierta, o presupone usted, antes de hablar con ellos, que la petición de la familia respecto a limpieza interferirá con su programa y el desarrollo de su bebé mayorcito?

- ¿Cómo le comunicará a la familia que quiere encontrar una solución mutuamente satisfactoria que tome en cuenta e incluya su perspectiva cultural? (Recuerde, si usted simplemente reitera las pautas del programa sin explorar el tema con una actitud abierta, no está utilizando una metodología culturalmente sensible).

Preguntar

- ¿Le proporcionan los tipos de preguntas que hizo la información que necesita para entender por qué los miembros de la familia piensan que es importante que su bebé mayorcito se mantenga limpio en todo momento? ¿Transmiten sus preguntas y tono su disposición y apoyo, de manera que los miembros de la familia tengan la confianza para decirle lo que realmente sienten?

Adaptar

- ¿Ha aclarado usted la situación de manera que motive a los miembros de la familia a decidir junto con usted cómo puede su hijo participar en la gama completa de actividades?
- ¿Ha demostrado usted estar dispuesto a encontrar la manera de satisfacer las necesidades de los miembros de la familia de limpieza y aseo, a la vez que también respeta sus propias creencias educativas? Por ejemplo, usted podría decidir añadir más oportunidades durante el día en las que pudiera ayudar al bebé mayorcito a asearse. Si usted está en un centro, podría adquirir una lavadora para que la ropa que esté especialmente sucia se pueda lavar antes que los niños se vayan a casa. (Estos son sólo ejemplos, no es necesariamente lo que usted haría).

Escenario 4: "Dos mamás"

Este escenario se trata de una pareja abiertamente lesbiana que inscribió a su hijo en un programa de cuidado infantil. El escenario hace énfasis en las diferencias que existen entre los miembros del personal en cuanto a las creencias y actitudes respecto a la definición de lo que constituye una auténtica unidad familiar. También expone el tema delicado de cuando un maestro juzga la conducta de una familia como "equivocada" o inaceptable porque dicha conducta es contraria a las creencias personales del maestro. ¿Cuál piensa usted es la responsabilidad de un profesional culturalmente sensible, en una situación como esta?

El escenario

Por primera vez, una familia que consta de dos madres, las dos abiertas acerca de su homosexualidad, se inscriben en el centro de cuidado infantil. Durante la sesión de admisión, ambas mujeres aclaran que quieren que se les reconozca como las madres del bebé. Ellas tachan la palabra "padre" del formulario de admisión y la sustituyen con "madre", para que haya un lugar para que cada mujer anote su nombre. Ellas también piden permiso de donar un cartel que muestra a "familias con dos mamás", además de algunos cuentos ilustrados con imágenes de familias con dos mamás y dos papás. El director del centro da su consentimiento a ambas peticiones. Sin embargo, cuando ella informa al personal acerca de la familia, las respuestas discrepantes acerca del hecho de tener a madres abiertamente lesbianas en el programa hacen necesaria una conversación con el personal.

Christine, la maestra en cuyo salón se colocará al bebé, se siente incómoda con la situación. Ella les dice a otros miembros del personal que ella piensa que está mal alentar la homosexualidad, ya que ella considera que es un pecado. Ella quiere que la directora le diga a la familia que solo se puede considerar a una de las madres como la madre del bebé y que dicha persona es el único miembro de la familia que debe interactuar con el programa. Ella también rehúsa utilizar el cartel y los libros ilustrados que la familia quiere aportar.

Marie, una maestra auxiliar, está de acuerdo con Christine. Ella incluso propone que, para evitar problemas, la directora no admita la familia en el programa. Ella explica que como los homosexuales no pueden criar adecuadamente a un niño, ella no cree que el programa deba alentar la homosexualidad aceptando al bebé.

Rachel explica que ella no tiene objeciones a la familia de dos mamás, pero a ella le preocupa que el admitir a esta familia al programa provoque problemas con las demás familias. Para poder mantener la paz, ella apoya con titubeos la propuesta de Christine de identificar a una sola persona como la madre del bebé y que no haya materiales que muestren a familias con dos mamás.

Carrie no está de acuerdo con los demás. Ella adopta la postura que, como profesionales, ellos tienen la responsabilidad de dar apoyo a todas las familias y asegurarse que todos los bebés de cero a tres años tengan a su familia representada en el programa. Ella les recuerda a sus colegas que la composición de la familia y los roles de cada miembro dentro de la familia varían mucho. Carrie explica además que ella no está cuestionando las creencias personales de sus colegas, pero sostiene que los profesionales necesitan actuar conforme a su ética profesional y no solo con base en sus creencias personales.

Sara está de acuerdo con Carrie. Ella les recuerda a sus colegas la siguiente cita de la obra titulada *California Early Childhood Educator Competencies:* "Las perspectivas culturales de los niños, las familias, el personal y los colegas varían ampliamente respecto a temas como las diferencias en el aprendizaje, las cualidades y las habilidades de cada niño; la identidad de género y los roles específicos de cada género; la composición de la familia y los roles de sus miembros" (CDE 2011, 21). Sarah le recuerda al personal que hubo una época en que muchas personas consideraban a las madres solteras como inmorales y malas madres. Sarah afirma además que es igualmente prejuicioso suponer automáticamente que todas las familias con dos mamás son "malas". Carrie añade a lo dicho por Sarah, diciendo que los problemas de la crianza infantil surgen en familias con todo tipo de antecedentes culturales y configuraciones.

La evaluación de las respuestas del personal

Este escenario aborda un tema de actualidad en los programas de cuidado y educación de la infancia temprana. ¿Cómo podrían aplicarse los criterios de evaluación de la sensibilidad cultural? Algunos alegarían que este escenario no trata acerca de la sensibilidad cultural porque trata acerca de las creencias religiosas, personales y morales. Sin embargo, las creencias religiosas y morales personales también son culturales. Además, este escenario plantea el tema incómodo de cómo definir los prejuicios en las respuestas de los maestros acerca de un aspecto de la diversidad humana con el cual no estén de acuerdo. Por ejemplo, no hace mucho tiempo, algunas personas alegaban que las familias interraciales y los niños bi-raciales

eran algo antinatural y malo, y con frecuencia invocaban motivos religiosos para justificar su postura. Sin embargo, en la época moderna, las familias interraciales y los niños bi-raciales son una parte de la sociedad que continua creciendo y son recibidos con aceptación.

A continuación se presenta *una* manera de evaluar la sensibilidad cultural de los miembros del personal en el escenario. ¿Los evaluaría usted de manera diferente o similar? ¿Por qué? Las respuestas de Christina y Marie no son culturalmente sensibles. El pedir a una familia que escoja solo a una madre como el padre de familia auténtico le niega a la otra madre sus derechos de maternidad, menospreciando así a la familia. Esto también haría invisible a la familia del bebé en el centro. Sus posturas provocan graves dudas acerca de si podrían realmente dar apoyo al bebé y cómo podrían colaborar con la familia.

La respuesta de Rachel es solo parcialmente aceptable. Ella reconoce el derecho de la familia de definirse a sí misma con sus propios criterios, pero ella no quiere crear inestabilidad en el programa por apoyar a la familia. Por consiguiente, aunque sus motivos difieren de los de Christine y Marie, el impacto que tienen en la familia es el mismo. Ella también supone que todas las demás familias del centro están de acuerdo con Christine y Marie, sin darles a las familias la oportunidad de hablar por sí mismas acerca de este tema. El evitar las posibles diferencias entre las familias no produce una cultura de sensibilidad cultural en el centro. En contraste, el proporcionar maneras para que las familias hablen entre sí y con el personal acerca de todos los temas y cómo pueden ayudar a crear un programa culturalmente sensible para todos, está de acuerdo con el principio de apoyar equitativamente a todas las familias.

Sarah y Carrie son culturalmente sensibles en su forma de abordar la situación. Ellas aceptan que todas las familias tienen derecho a ser quienes son y a que se les reconozca en un programa de cuidado infantil. Ellas también reconocen que los problemas de la crianza no están asociados con estilos de vida específicos, sino que existen en familias de todos tipos y de todas las culturas.

¿Ha participado usted en una conversación parecida a esta, con otros miembros del personal? Si así fue, ¿qué querría decir?

En este escenario, los miembros del personal son los que necesitan abordar las diferencias en las creencias entre ellos. Ellos también pueden usar los pasos de Reconocer, Preguntar y Adaptar para hacer esto.

Vea la actividad para pensar/hacer 6 al final de este capítulo.

¿Cuestiones del desarrollo o diferencias culturales?

Cuando los maestros de cuidado infantil no son sensibles a las diferencias culturales, o prefieren ignorarlas, pueden interpretar demasiado apresuradamente que la conducta saludable de un bebé tierno

o mayorcito es señal de un problema con su desarrollo. A veces surge una tercera posibilidad: una diferencia cultural entre lo que una familia acepta como conducta normal y lo que el niño debe poder hacer en el programa de cuidado y educación infantil en grupo (por ejemplo, usar el baño, o comer de manera independiente). Por lo tanto, otra parte importante del cuidado infantil culturalmente sensible es poder identificar cuándo una conducta es una manera culturalmente distinta de manifestar el desarrollo normal y cuándo es a causa de un problema del desarrollo que realmente necesita atención. Para determinar cuál de los dos es, se necesita colaborar con la familia y demás miembros del personal. El capítulo 3 proporciona a los maestros habilidades y estrategias específicas para colaborar con las familias para identificar aquellas conductas infantiles que requieren atención especial dentro de una metodología culturalmente sensible.

Por lo general, la conducta específica de un niño reúne los requisitos de un problema del desarrollo cuando es vista como un problema dentro de la cultural del niño también. Sin embargo, en algunas situaciones, la conducta del niño podría ser a causa de un problema del desarrollo que la familia no está dispuesta a reconocer por motivos culturales o personales. Recuerde que ésta es una respuesta que podría tener una familia (parte de cualquier grupo cultural). Utilice con sensibilidad los pasos de Reconocer, Preguntar y Adaptar para determinar si el conflicto implica una diferencia cultural o una problema del desarrollo.

No siempre es fácil determinar si una conducta es (1) culturalmente distinta pero normal, (2) un problema del desarrollo, o (3) la respuesta del niño de cero a tres años a la cultura diferente del programa de cuidado infantil en grupo. Aun así, es importante hacerlo. Tanto el identificar, de

manera prematura, un posible retraso en el desarrollo de un niño, sin tener toda la información, como el demorarse en hacer lo que se debe, ambos pueden ser dañinos.

Cómo determinar la naturaleza de la conducta

Reconocer

1. Identificar las preocupaciones específicas acerca de la conducta del niño y sus motivos. Sea específico. Considere qué aspecto de sus propios antecedentes culturales o capacitación profesional podría estar contribuyendo a que le incomode la conducta.
2. Hable con otros miembros del personal en el centro o con el director, o con otros proveedores de cuidado infantil, para indagar si la conducta les causa preocupación a ellos también. El hablar con especialistas del cuidado y el desarrollo infantil que tengan una perspectiva culturalmente sensible también podría serle útil en algunos casos.
3. Si los demás están de acuerdo que la conducta en cuestión podría deberse a

un problema del desarrollo, proceda al paso de Preguntar.

Preguntar

1. Comuníquese de manera respetuosa con los miembros de la familia del niño acerca de la conducta que le preocupa y pídales ayuda para entender qué significa la conducta. Pregunte a los miembros de la familia si ellos observan la misma conducta en casa y, si así es, qué piensan al respecto. Recuerde que la familia es una fuente de información clave en sus intentos por entender la relación que hay entre la cultura de la familia del niño y los avances de su desarrollo.
2. Si los miembros de la familia no manifiestan ninguna preocupación respecto a la conducta, haga preguntas para poder entender por qué no les inquieta. Recuerde que la misma conducta podría considerarse adecuada o esperada en un contexto cultural y podría ser señal de un problema en otro. Por ejemplo, un niño de dos años de edad que espera que un adulto le alimente podría estar exhibiendo una conducta culturalmente adecuada en una familia y ser considerado demasiado dependiente en otra. Si los miembros de la familia dicen que la conducta les preocupa a ellos también, haga preguntas que ayuden a entender por qué les preocupa y cuál creen que sea la causa del problema.

Trate de encontrar una solución (Adaptar)

Lo que se haga una vez que se tengan todos los datos depende de si se determina que la conducta del niño refleja una

diferencia cultural o indica que hay un problema del desarrollo. Si la conducta refleja una diferencia cultural, posiblemente no se necesite tomar ninguna medida adicional, o se podría encontrar una manera mutuamente aceptable de tratar la conducta que se esté considerando en el programa de cuidado infantil en grupo. Si un maestro, después de pasar por los pasos de Reconocer y Preguntar, llega a la conclusión de que la conducta que se está considerando no señala un problema del desarrollo, es mejor colaborar con los miembros de la familia del niño, otros miembros del personal del programa que cuidan al niño directamente y otros especialistas (si fuera necesario). El objetivo es determinar las causas del problema y crear un plan individualizado para trabajar con el niño en el programa de cuidado infantil, con apoyo de los miembros de la familia. Consulte el capítulo 3 para revisar estrategias para colaborar con las familias que tengan niños con necesidades especiales.

Conclusiones

Las sugerencias de esta guía para practicar el cuidado culturalmente sensible podrían parecerle algo abrumadoras, especialmente si representan para usted una manera nueva de trabajar. No es fácil cuestionar lo anteriormente aprendido o cambiar la manera en que está uno acostumbrado a actuar. Sin embargo, los pasos de Reconocer, Preguntar y Adaptar se volverán más fáciles y con frecuencia requerirán menos tiempo conforme se vuelvan una práctica habitual.

Vale la pena el tiempo y energía que uno dedique a llegar a ser un maestro con mayor sensibilidad cultural. Se aumentará la competencia profesional y la eficacia. Cada maestro también crecerá como ser humano porque adquirirá una mayor comprensión de sí mismo, y de la amplia gama de maneras de vivir que tienen los seres humanos.

Referencias

Departamento de Educación de California (CDE). 2011. *California Early Childhood Educator Competencies.* Sacramento: CDE.

Derman-Sparks, Louise, y Julie Olsen Edwards. 2010. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

National Association for Family Child Care. 2007. *NAFCC's Vision for Family Child Care.*

UNICEF. 1990. “Fact Sheet: A Summary of the Rights under the Convention on the Rights of the Child”. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas. http://www.uniceforg/crc/files/Rights_overview.pdf (se consultó el 20 de marzo del 2013).

Actividad para pensar/hacer 1

Recuerde alguna experiencia que haya disfrutado que haya tenido que ver con una diferencia cultural entre usted y otra persona.

1. Describa aquí la experiencia.

2. ¿Qué beneficio le proporcionó la experiencia?

3. ¿Por qué la disfrutó?

Ahora, recuerde alguna experiencia que haya tenido que ver con una diferencia cultural entre usted y otra persona, que usted no haya disfrutado. Responda a las preguntas 1 y 2 anteriores y luego escriba por qué no disfrutó la experiencia.

Intercambie sus experiencias con otro miembro del personal.

Actividad para pensar/hacer 2

¿Qué cualidades o atributos tiene que pueden favorecer el desarrollo de prácticas culturalmente sensibles?

Marque las que usted siente que ya tiene:

- ☐ Curiosidad acerca de los demás
- ☐ Disfrutar de los demás
- ☐ Estar dispuesto a aprender de sus errores
- ☐ Estar dispuesto a arriesgarse
- ☐ El sentido de humor
- ☐ La creatividad
- ☐ La flexibilidad
- ☐ El compromiso

Añada otras cualidades o atributos que usted crea que son importantes.

Ahora, considere sus creencias y prácticas respecto al cuidado y la educación de la infancia temprana. ¿Cuáles podrían ser para usted más fáciles de cambiar para poder adaptarse a una creencia o práctica cultural de las familias con quienes trabaja? ¿Cuáles podrían ser para usted más difíciles o incluso imposibles de modificar? ¿Por qué?

Actividad para pensar/hacer 3

El aprender a ser más sensible culturalmente puede resultar difícil. ¿Qué aspectos de este proceso de aprendizaje le hacen sentirse incómodo?

¿Qué se imagina es lo peor que podría suceder?

¿Qué le gusta acerca de aprender a ser más sensible culturalmente?

Hable con los demás maestros acerca de sus respuestas a estas preguntas.

Actividad para pensar/hacer 4

Anote sus pensamientos y sentimientos respecto a las evaluaciones de los maestros para los cuatro escenarios de este capítulo. Trate de ser específico y considerar cuál podría ser la verdadera razón de sus respuestas.

Para el Escenario 1 (Un bebé que llora), hable acerca de las respuestas X, Y y Z con otros maestros que hayan terminado la actividad de escritura. Hablen acerca de los sentimientos de cada persona respecto a las evaluaciones de las tres respuestas.

Actividad para pensar/hacer 5

Esta actividad se puede hacer con los escenarios 1, 2, 3 y 4. Comience esta actividad leyendo uno de los escenarios.

¿Se ha enfrentado a un problema semejante su centro de cuidado infantil o programa de cuidado infantil en el hogar?

Si es así, ¿qué hizo?

¿Resolvería usted el problema de la misma manera de todos modos?

Si la situación se volviera a presentar en el futuro, ¿con qué solución se sentiría usted más conforme?

Actividad para pensar/hacer 6

Anote tres ejemplos específicos de diferencias culturales que hayan ocurrido en su programa de cuidado infantil. ¿Cómo se abordaron? ¿Trataría alguna de estas situaciones de manera distinta ahora? Si así fuera, ¿cómo?

Utilice los ejemplos suyos y de otras personas para demonstrar por medio de una dramatización algunas maneras de abordarlas. Luego, analice cuáles estrategias reflejaron la insensibilidad cultural y cuáles fueron culturalmente sensibles.

CAPÍTULO 7

El establecimiento de relaciones de colaboración y recíprocas con familias lingüísticamente diversas

Gisela Jia y Alison Wishard Guerra

En los programas de cuidado infantil para la infancia temprana, los bebés tiernos y los bebés mayorcitos cuyo idioma de la familia no es el inglés se enfrentan al desafío, ya dado por echo, de establecer rutinas y relaciones nuevas. Ellos también se enfrentan a la tarea adicional de aprender a establecer estas relaciones y rutinas en un idioma nuevo. Para ayudar a los niños con estos retos, los maestros de cuidado infantil pueden recurrir a una amplia gama de estrategias. Este capítulo presenta estrategias para establecer relaciones de confianza con los niños y las familias que hablan un idioma distinto al inglés.

Para utilizar las estrategias con eficacia, es necesario entender la singularidad de los valores, los objetivos y las prácticas de crianza de las familias con antecedentes culturales y lingüísticos diversos. Dicha comprensión ayudará a los maestros a valorar las experiencias y rutinas infantiles en casa. Los maestros pueden aprovechar dicha valoración para que les sirva de guía al establecer una relación productiva y colaborativa. Con este fin, el presente capítulo tocará brevemente el tema de las experiencias lingüísticas y comunicativas que los niños aportan al programa de cuidado infantil, los objetivos y los valores de las familias respecto al lenguaje y la comunicación, así como las estrategias que se recomiendan para establecer relaciones de colaboración con las familias.

La diversidad lingüística y cultural en el hogar

Entre los niños con un idioma de la familia distinto al inglés, el grado de exposición tanto al idioma de la familia como al inglés varía enormemente. A los niños que están expuestos principalmente a un idioma o idiomas distintos al inglés durante sus primeros tres años de vida y que luego comienzan a aprender el inglés al ingresar al programa de cuidado infantil, donde el inglés es el idioma predominante, se les llama niños que están aprendiendo el inglés de manera sucesiva o secuencial. Aunque es posible que estos niños estén expuestos un poco al inglés por medio de la televisión, sus hermanos mayores o mediante su contacto con la comunidad, dicha exposición generalmente no es suficiente para que ellos adquieran la habilidad de hablar inglés. Cuando la principal exposición de los niños al inglés ocurre después de los tres años, las bases del idioma de su familia ya son sólidas (Hammer, Jia y Uchikoshi 2011), y por lo tanto ellos aprenden los dos idiomas en momentos distintos.

Otro grupo de niños, llamados niños que aprenden dos idiomas simultáneamente, son aquellos que estuvieron expuestos al inglés desde una edad más temprana que los niños que aprenden dos idiomas de manera sucesiva o secuencial. Por ejemplo, los padres podrían hablar una mezcla del

idioma que toda la familia tiene en común y el inglés, como el español y el inglés o el chino y el inglés. En otra familia, uno de los padres podría hablar únicamente el idioma de la familia mientras que el otro padre podria hablar sólo el inglés. Y en una tercera familia, ambos padres podrían hablar únicamente en inglés, mientras que uno o dos cuidadores adicionales (como los abuelos o una niñera) hablan el idioma natal de los padres. Aunque la cantidad de exposición al idioma de la familia y al inglés varían incluso entre estos niños, tienen una exposición adecuada tanto al inglés como al idioma de la familia, de tal forma que son capaces de aprender dos idiomas simultáneamente, antes de la edad de tres años (Hoff et al. 2011). Dependiendo del contexto familiar para el aprendizaje del idioma, cada familia tiene diferentes perspectivas respecto al desarrollo bilingüe de los niños.

Las creencias familiares y los objetivos para el desarrollo bicultural y bilingüe de los niños

Así como pueden variar los objetivos de socialización que las familias tengan para sus hijos, también es probable que tengan creencias y objetivos distintos para el desarrollo bicultural y bilingüe de sus hijos los cuales influirán en sus prácticas de crianza. Por ejemplo, casi todas las familias de inmigrantes creen que dominar el inglés y asimilarse o conocer bien la cultura dominante de los Estados Unidos es esencial para el éxito futuro de sus hijos. Sin embargo, hay variaciones en cuanto a las creencias y objetivos de cada familia respecto al aprendizaje y mantenimiento del idioma y la cultura de la familia para sus hijos. Algunas personas consideran que el idioma y la cultura compiten por los recursos de sus hijos, como el tiempo y la capacidad cognitiva y por lo tanto creen que “solo si sus hijos abandonan su idioma y cultura tendrán éxito en la sociedad estadounidense” (Garcia 1991, 6). Estos padres podrían minimizar el uso del idioma y de las prácticas culturales de la familia y utilizar al máximo el inglés, tanto en casa como en el programa de cuidado infantil.

Hay otras personas que creen que sus hijos obtendrán mejores resultados en cuanto a su desarrollo si se mantienen estrechamente vinculados con sus raíces culturales y conservan el idioma de su familia. Dichos padres tienden a utilizar al máximo el idioma de la familia y conservar prácticas culturales tradicionales en su casa, con la esperanza de que el desarrollo del idioma de la familia se pueda reforzar en el programa de cuidado infantil, especialmente antes del Kindergarten. Otro grupo de padres puede creer que es el hogar donde los niños aprenderán y conservarán el idioma de la familia, mientras que es en la escuela donde aprenderán el

inglés. Estos padres podrían esperar que los maestros de cuidado infantil hablen en inglés a sus hijos o al menos no insistirán que esté presente el idioma de la familia en el ambiente de cuidado infantil en grupo.

Aunque algunos padres tienen creencias claras acerca de qué idioma debe hablarse dónde, muchas familias tienen sentimientos encontrados respecto al idioma y la cultura. Es posible que haya elementos de la cultura de los Estados Unidos que los padres estén deseando que sus hijos asimilen y otros que prefieran que sus hijos eviten. De manera similar, podría haber elementos de la cultura de su familia que quieran que sus hijos conserven y otros que permitan que sus hijos abandonen. Dichos conflictos pueden crear confusión en cuanto a las conductas lingüísticas y culturales de algunas familias, aunque también proporcionar una oportunidad para el aprendizaje. Muchas familias están listas para absorber información nueva y podrían llegar a entender el papel del idioma y la cultura de una manera diferente a partir de conversaciones con sus maestros de cuidado infantil.

La importancia del desarrollo del idioma de la familia y la competencia cultural

Para los niños pequeños, la identidad cultural y lingüística constituye una parte esencial del concepto de sí mismos y su sentido de pertenencia. El dominar el idioma de la familia facilita el aprendizaje cultural, la comunicación emocional fluida y el establecimiento de una relación entre los maestros y las familias en los programas de cuidado infantil, lo cual a su vez contribuye al bienestar de toda la familia (Kouritzin 1999; Shin 2005); Wong-Fillmore 1991). En contraste con lo que piensan algunas personas, los niños son extremadamente capaces de aprender dos idiomas a la vez, y la adquisición de uno sirve de apoyo a la adquisición del otro. Los niños con habilidades sólidas en el idioma de su familia tienden a conseguir dominar el inglés sin contratiempos (Cummins 1991). Los niños que aprenden dos idiomas posiblemente también disfruten de las ventajas cognitivas, como el manifestar desde más pequeños la habilidad de entender las palabras como símbolos de los significados y ser más capaces de concentrarse e inhibir los estímulos que no son pertinentes (Bialystok 1999; Hilchey y Klein 2011).

La comunicación y el desarrollo del lenguaje en los hogares donde no se habla el inglés

Al igual que los niños monolingües, un bebé tierno o mayorcito que haya estado expuesto a más de un idioma ha gozado de experiencias lingüísticas y sociales complejas antes de llegar al programa de cuidado infantil. Para los niños que aprenden

dos idiomas a la vez (niños que aprenden dos idiomas simultáneamente), la cantidad de palabras que conocen en cada idioma generalmente es menor que sus compañeros monolingües, si se cuenta el tamaño del vocabulario de cada idioma por separado. Sin embargo, *cuando se juntan las palabras de los niños que aprenden dos idiomas simultáneamente,* los estudios han demostrado que saben al menos la misma cantidad de palabras que sus compañeros monolingües, o incluso más. La competencia relativa de un niño en cada idioma se relaciona directamente con la cantidad de información que reciben en cada idioma. Cuanto mayor es la frecuencia y la diversidad de palabras, mayor es la capacidad (Pearson, Fernandez y Oiler 1993; Hoff et al. 2011). Cuando un programa de cuidado infantil le proporciona a los niños experiencias con el inglés, pero es incapaz de proporcionar información en el idioma de la familia del niño, es importante que el programa transmita a las familias las ventajas de seguir comunicándose con sus niños de cero a tres años en el idioma de la familia. De esa manera, los niños recibirán información con mayor frecuencia y diversidad, tanto en el idioma de sus familias como en inglés, por medio de sus experiencias acumuladas en su casa y en el centro de cuidado infantil.

Ya sea que estén aprendiendo un idioma o dos, los niños de cero a tres años dependen en gran medida de los medios no verbales, tales como el contacto cara a cara, los gestos, la postura y el contacto corporal, para comunicarse con sus cuidadores. A manera de adaptación a las exigencias de su vida social y comunitaria específica, los diferentes estilos de comunicación no verbal han evolucionado en distintas comunidades culturales. En algunas comunidades culturales, por ejemplo, los cuidadores interactúan con los bebés mucho más cara a cara que mediante contacto corporal. Esta práctica con frecuencia refleja las creencias de que los bebés son seres autónomos con sus propias intenciones, emociones y preferencias, que deben atenderse principalmente por medio de la mirada directa a los ojos (Keller et al. 2010).

En otras comunidades culturales, los cuidadores interactúan con los bebés con un contacto corporal mucho mayor que con las interacciones cara a cara. A los bebés se les carga sobre la espalda y caderas de los cuidadores y de frente mirando hacia delante. Este tipo de contacto corporal tan extendido le transmite a los bebés una sensación de calidez, conexión y pertenencia, además de fomentar el establecimiento de una sensibilidad mutua entre cuidador y bebé, por medio del lenguaje corporal, como los gestos y cambios de postura. La dependencia del lenguaje corporal hace que la comunicación verbal y las interacciones cara a cara

prevalezcan menos. Por ejemplo, un padre podría indicarle a un niño que resuelva un problema, exclusivamente por medio de gestos y sin verbalizar. Dichas prácticas con frecuencia son reflejo de las creencias de los cuidadores en el sentido de que el contacto corporal establece una comunicación eficaz, así como su objetivo de socializar a los niños para que formen una parte integral de la familia o comunidad. Para apoyar a los niños que aprenden en dos idiomas, los programas necesitan estar conscientes tanto de los estilos de comunicación verbales como no verbales que son particulares de las comunidades culturales de los niños. La continuidad entre el hogar y el programa de cuidado infantil para los niños que aprenden un segundo idioma implica el respeto hacia las maneras de comunicarse que son culturalmente específicas. La colaboración con la familia es esencial para aprender acerca de las experiencias de los niños de cero a tres años con la comunicación verbal en casa.

Las estrategias para crear relaciones de colaboración y recíprocas con familias lingüísticamente diversas

Establezca relaciones colaborativas y recíprocas con familias lingüísticamente diversas por medio de estrategias que se utilicen generalmente con todas las familias (sin importar los antecedentes lingüísticos de los niños) y algunas que sean particulares de los niños que aprenden en dos idiomas y de las familias que hablen un idioma distinto al inglés. Cuando los maestros de cuidado infantil utilizan estrategias generales para colaborar con las familias, la comunicación se puede efectuar en cualquier idioma, ya sea el idioma que tienen en común o por medio de la interpretación. La obra del PITC, *El cuidado de los niños de cero a tres años en grupo: Una guía para establecer relaciones de colaboración con las familias* (CDE 2010) proporciona muchas estrategias útiles. Estas estrategias se pueden ampliar más adelante para considerar el factor adicional de utilizar idiomas múltiples.

Establezca una comunicación recíproca y clara con la familia

Conozca qué pasa en el hogar:

- Manifieste su interés por el idioma de la familia del niño, al hacer preguntas sobre el idioma tales como dónde lo hablan, si hay diferentes dialectos, cómo son sus símbolos escritos, cómo son las interacciones no verbales con los bebés tiernos.
- Obtenga información sobre cómo se comunica el niño en casa con sus cuidadores. Muestre interés por las habilidades para el inglés de los diferentes cuidadores del niño, qué idioma habla quién, y qué cantidad de tiempo lo hablan con el niño.
- Solicite información acerca de las metas que tengan los padres para el aprendizaje cultural y el desarrollo del lenguaje del niño.

Comuníquese con la familia acerca de lo que pasa en el programa de cuidado infantil:

- Explique que el programa de cuidado infantil ha adoptado la filosofía de fomentar el desarrollo bicultural y bilingüe de los niños, una metodología para el bienestar del niño y la familia a largo plazo.
- Si los maestros previamente habían tenido contacto con niños de hogares donde no se hablaba inglés y el programa ha establecido ciertas prácticas, explique a los padres cómo los maes-

tros de cuidado infantil interactúan y se comunican normalmente con los niños de hogares donde se habla otro idioma. Explique a los miembros de la familia que los maestros tratarán de aprender frases comunes en el idioma de la familia, especialmente en relación a las rutinas de cuidado infantil. Pida comentarios y sugerencias a los miembros de la familia.

- Explique a las familias que para los niños de cero a tres años, es beneficioso tener a un maestro de cuidado infantil principal que hable el idioma del niño y que, cuando sea posible, el niño estará atendido por un cuidador que hable el mismo idioma de la familia o que tenga los mismos antecedentes culturales. La continuidad cultural y lingüística fortalece el sentido de identidad que va adquiriendo el niño y le ofrece una base de seguridad cómoda y familiar, lo cual es esencial para el aprendizaje y el desarrollo en todos sus dominios. Explique que si fuera posible proporcionar al niño un maestro que hable el idioma de la familia o que comparta el mismo legado cultural, se fomentaría el idioma de la familia. El maestro de cuidado infantil principal aprenderá algunas frases comunes en el idioma de la familia, especialmente relacionadas con las rutinas del cuidado infantil. Pida comentarios y sugerencias de los miembros de la familia.

- Si un niño que llega al programa es uno de los primeros que no hablan inglés, hable con los miembros de la familia acerca de los planes que propone el programa y pida comentarios y sugerencias.

- Describa a los miembros de la familia el tipo de recursos que el programa de cuidado infantil puede proporcionar en el idioma de la familia (por ejemplo, la presencia o ausencia de maestros de cuidado infantil que hablen el idioma de la familia del niño).

Colabore con las familias para fomentar el desarrollo del lenguaje bicultural y bilingüe de los niños de cero a tres años

Los maestros de cuidado infantil y los miembros de la familia deben colaborar para diseñar estrategias que se puedan utilizar en el hogar:

- Anime a los miembros de la familia a que sigan hablando con el niño en el idioma de la familia. El ingreso a un programa de cuidado infantil donde se hable inglés puede representar para muchos niños una coyuntura en el desarrollo del lenguaje.* Algunas familias están deseosas de que se adapten rápidamente al ambiente nuevo y piensan

que aprender el inglés lo más rápido posible es la estrategia más eficaz

- Los miembros de la familia que saben inglés con frecuencia cambian al inglés en el hogar para “facilitar” la transición del idioma. No es hasta más adelante, uno o dos años más tarde, cuando los niños se encuentran firmemente encarrilados con el inglés y rehúsan hablar el idioma de la familia, que las familias se dan cuenta que les es difícil regresar a éste (Shin 2005).

- Apoye a los miembros de la familia para que sigan manteniendo al niño interesado en el idioma de la familia. Explique que no todos los niños que estén expuestos continuamente al idioma de su familia durante muchos años, escuchándolo y hablándolo en casa, adquieren un dominio sólido de su idioma. Aquellos cuyo idioma de la familia se limita a las rutinas del hogar, a la larga, acaban con un vocabulario limitado y no pueden hablar acerca de cosas que no les son conocidas o más allá de los temas que les son familiares. Sin embargo, aquellos que fomentan el uso del idioma de la familia fuera de casa (por ejemplo, en interacciones con miembros de la comunidad que hablen el mismo idioma), y en casa no sólo para las rutinas domésticas (por ejemplo, al leerles libros en el idioma de la familia) adquieren a largo plazo habilidades sólidas en el idioma de la familia. Ayude a las familias a valorar la importancia de una experiencia compleja con el idioma de la familia. En algunos casos, las familias pueden estar más conscientes de estas estrategias que los maestros y pueden ya practicarlas activamente. En este caso, los maestros de cuidado infantil pueden convertir las comunicaciones entre la familia y los maestros en oportunidades para aprender acerca de las familias.

- Anime a los miembros de la familia a que cuenten historias de sus familiares y de su cultural a sus hijos en el idioma de la familia.

- Anime a las familias a leer a los niños libros interesantes, que sean adecuados para su edad, escritos en el idioma de la familia (siempre que se pueda). Ayude a las familias a descubrir los lugares (por ejemplo, bibliotecas, librerías, tiendas en línea) y personas (por ejemplo, parientes que vengan de

*Si los miembros de la familia comparten que sus hijos sólo contestan en inglés o es evidente que no les importa el idioma de la familia, incluso cuando la familia siga utilizando el idioma en el hogar, anime a los miembros de la familia a que sigan usando su idioma. De esa manera, los niños seguirán estando expuestos al él y pueden seguir mejorando sus habilidades para escuchar y comprender.

visita del país de origen) que puedan proporcionar experiencias complejas con el uso del idioma. Cuando no se tenga en el hogar libros en el idioma de la familia, enseñe a los padres a utilizar libros en inglés y a traducírselos a los niños espontáneamente al idioma de la familia. Recomiende a los miembros de la familia que hablen con sus hijos, además de leer libros. Leer cuentos y conversar son actividades que todas las familias hacen de manera natural sin la necesidad de recursos adicionales. Esta recomendación es especialmente importante para las familias que provengan de culturas cuyos miembros consideran que la lectura es más una experiencia de aprendizaje que una forma de entretenerse.

- Anime a los miembros de la familia a fomentar las interacciones y el juego con los hijos proporcionando un lenguaje abundante, como nombrar las texturas, el olor y el sabor de los alimentos que el niño consume; describiendo cómo un niño juega con un juguete; o cómo se siente el niño. Aliente a las familias a intercambiar historias de la familia y a que relaten experiencias que han compartido con sus hijos. Sugiera a las familias que hagan preguntas abiertas que requieran que sus hijos describan actos, procesos y sucesos para contestarlas. Anime a los miembros de la familia a que se esfuercen por utilizar un vocabulario más complejo del que normalmente utilizarían en la vida cotidiana o que normalmente supondrían que es natural en interacciones con niños pequeños. Reitere que la familia es la fuente principal, y con frecuencia la única fuente, del idioma de la familia del niño, lo cual es una situación distinta de los niños que viven en su propio país de origen. Explique la importancia de que el adulto preste atención a las cosas que le interesan al niño, y las use como manera de crear contextos lingüísticos significativos.

- Anime a los miembros de la familia nuclear del niño a que ayuden a los niños a mantener relaciones estrechas con otros parientes, amigos e individuos en el idioma de la familia y en la comunidad cultural. Motive a las familias a que establezcan relaciones con otras familias de la misma cultura o el mismo idioma con quienes compartan objetivos respecto al desarrollo. Las interacciones frecuentes con otras personas, con quienes compartan el idioma de la familia o que sean parte de su comunidad cultural, favorecen los resultados de los niños en términos de la cultura y el aprendizaje del lenguaje y ayudan a los niños a darse cuenta de la relevancia que el idioma y la cultura tienen para la comunidad en general.

- Pida a los miembros de la familia que apoyen a los maestros en cuanto al fomento del idioma de la familia y la presencia cultural en el programa.

  a. Pida a los miembros de la familia que traigan a la clase materiales audiovisuales y libros infantiles en el idioma de la familia para compartirlos, individualmente o con un grupo de niños.

  b. Anime a los miembros de la familia a que hablen con sus hijos en el idioma de la familia a la hora de dejarlos o recogerlos o en otras ocasiones cuando se encuentren en el programa. Muestre interés en lo que sucede y alabe o reconozca los intentos de los niños por contestar a sus padres en el idioma de la familia. Estas conductas proporcionan señales a los niños de que se valora el idioma de su familia en el programa de cuidado infantil.

  c. Invite a los padres y a otros miembros de la familia al programa de cuidado infantil para que compartan actividades que demuestren elementos del idioma y la cultura de la familia. Por ejemplo, un programa le pidió a una madre que le mostrara a los miembros del personal cómo se arropa a los bebés en su cultura envolviéndolos de cierta manera con la cobija y por qué. Otro programa pidió a unos abuelos, que habían venido de visita de su país de origen, que leyeran un libro en el idioma de la familia.

Muestre sensibilidad en la manera en que se comunica con los niños

- Los niños de cero a tres años están atentos y son sensibles a las comunicaciones no verbales, como las expresiones faciales, los gestos y la mirada. Los maestros deben mantener un estilo de comunicación que se considere benéficioso para todos los niños, es decir, un estilo que sea sensible, cálido, paciente y claro. Sin embargo, conforme los maestros aprenden de las familias acerca de los estilos de comunicación de los niños en casa, esta información debe tomarse en cuenta al comunicarse con los niños en el programa de cuidado infantil.

- De acuerdo con las prácticas del PITC que proponen apoyar el idioma de la familia del niño y la competencia cultural, los maestros que hablen el idioma de la familia de los niños deben usarlo para comunicarse.

- “Los cuidadores de habla inglesa nunca deben temer que el inglés sea malo y no deben dudar en hablarle al niño como lo harían a bebés que hablen su propio idioma” (Garcia 1991, 6). Los

niños de cero a tres años tienen habilidades sorprendentes para distinguir entre dos idiomas y aprender un idioma nuevo. El hablarles en inglés en el programa sienta las bases para el desarrollo del idioma inglés. Hacer esto no le quitará oportunidades a los niños para que aprendan el idioma de su familia si no hay maestros que hablen el idioma de la familia del niño, y los niños seguirán contando con el apoyo firme del idioma de su familia, como se indicó antes.

- Junto con los miembros de la familia, genere soluciones para las rutinas básicas respecto al idioma que se usa con fines sociales.

  a. Cómo dirigirse unos a otros: las familias de algunas culturas podrían preferir no llamar a los maestros por su nombre. A las familias que hablen en idiomas que no hagan uso del alfabeto les podría resultar difícil recordar los nombres de los maestros y otros padres y niños. Deben llegar a un acuerdo mutuo respecto a la manera de dirigirse unos a otros. Por ejemplo, se pueden distribuir hojas con los nombres de los maestros y de los niños (identificando la pronunciación).

  b. Frases en el idioma de la familia: cuando ingresan al programa, pida a las familias llenar un formulario que les pregunte cómo se dicen frases comunes en el idioma de la familia del niño, como: “¿Quieres esto?” “Ven conmigo”, “Aquí tienes”, “Bien hecho” y “Hora de la merienda”. Los maestros pueden luego memorizar estas frases (o tener la hoja a la mano para consultarla hasta que se las aprendan) y usarlas con el niño, entre frases en inglés.

  c. Libro para el diálogo: tenga un libro (o cuaderno) para comunicarse con las familias. Los maestros pueden tomar apuntes en el libro acerca del niño a lo largo del día, así como comentarios o mensajes para los padres. Los miembros de la familia luego pueden llevarse el libro de diálogos a casa, leer los comentarios o pedir que alguien se los traduzca y responder al maestro después de dedicar tiempo a reflexionar acerca de los mensajes. El maestro y los miembros de la familia luego pueden consultar los comentarios anteriores para pensar acerca del desarrollo y los avances del niño. Dicha comunicación tiene varias ventajas. Algunos miembros de la familia pueden leer el inglés mejor de lo que lo pueden hablar. La comunicación escrita aprovecha estas habilidades más afianzadas de algunas personas. Para los miembros de la familia que no sepan leer bien el inglés, la comunicación por escrito representa una documentación que pueden pedir a otras personas que les traduzcan. La comunicación por escrito también le da a las familia más tiempo para pensar acerca de lo que el maestro les haya informado.

d. Documentación fotográfica: tomar fotos de los niños participando en diferentes actividades durante el transcurso del día. Cuando los miembros de la familia llegan a recoger al niño, los maestros pueden mostrarles en la cámara algunas fotos para que los miembros de la familia tengan una mejor idea de lo que hizo el niño. Las fotos también se pueden utilizar para reforzar mensajes diferentes o sugerencias de estrategias que las familias puedan utilizar en casa.

e. Red de apoyo al idioma y la cultura de la familia: identificar y establecer una red de individuos que compartan el mismo idioma de la familia y la misma cultura. Invite a los maestros y los miembros de la familia a que participen en esta red, la cual puede constar de individuos de otras familias en el mismo programa, familias de otros programas, maestros de una clase diferente del mismo programa, maestros de otro programa, una amigo o pariente de la familia del niño, un hermano mayor o un niño bilingüe mayor del programa (los niños participan únicamente para contenido que sea adecuado para su edad). Dicha red proporciona apoyo en traducción multilingüe al programa de cuidado infantil cuando sea necesario. A las familias que participan, la red les proporciona un recurso para el intercambio de información, además de un lugar para conseguir ayuda o apoyo. Un programa de cuidado infantil comentó que las familias que se vincularon con algún tipo de red social o de apoyo también se relacionaron de manera más significativa con los maestros. Es especialmente importante comenzar a establecer la red antes que la familia se inscriba, para que así las familias obtengan apoyo desde el principio. Mantenga la red como proyecto constante e intercambie recursos con otros programas.

f. La traducción de materiales por escrito: la información, tanto de rutina como la más formal, acerca del programa debe traducirse a los idiomas que estén presentes en el programa. Los programas pueden compartir dichos recursos.

Conclusiones

Los niños de cero a tres años que provienen de hogares donde el inglés no es el idioma predominante aportan una abundancia de experiencias, algunas de las cuales son universales y otras singulares. Las familias en Norteamérica aspiran a que sus hijos estén plenamente integrados a la sociedad norteamericana y han adoptado los objetivos y las prácticas de crianza que consideran como óptimas. Sin embargo, debido a que los objetivos y las prácticas que emprenden las familias se derivan de los conocimientos y las experiencias culturalmente específicas de las familias, algunos objetivos y prácticas pueden diferir de aquellas con las cuales los maestros están familiarizados. El primer paso hacia tener relaciones recíprocas y de colaboración con las familias es identificar, entender y valorar dichas experiencias.

El segundo paso en el establecimiento de relaciones recíprocas y de colaboración y con las familias es colaborar en la utilización de estrategias que fomenten el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Una serie de estrategias implica establecer conexiones entre el idioma y la cultura de la familia de los niños y sus

experiencias en el programa de cuidado infantil, para fomentar el desarrollo infantil en general. La otra serie de estrategias es fomentar la adquisición de habilidades bilingües que, a su vez, beneficiarán el desarrollo de los niños en general. Por medio de las relaciones de colaboración, los maestros de cuidado infantil tienen la oportunidad de aprender juntos con las familias y ayudar a sus hijos a obtener todas las ventajas de aprender dos idiomas desde una edad temprana.

Referencias

Bialystok, E. 1999. "Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind". *Child Development* 70: 636–44.

Departamento de Educación de California (CDE). 2014. *Programa de cuidado infantil: Una guía para establecer relaciones de colaboración con las familias.* 2a edición. Sacramento: CDE.

Cummins, J. 1991. "Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children". En *Language Processing in Bilingual Children*, Editado por E. Bialystok. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Garcia, E. E. 1991. "Caring for Infants in a Bilingual Child Care Setting". *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 9: 1–10.

Hammer, C. S., G. Jia y Y. Uchikoshi. 2011. "Language and Literacy Development of Dual Language Learners Growing Up in the United States: A Call for Research". *Child Development Perspectives* 5 (1): 4–9.

Hilchey, M. D., y R. M. Klein. 2011. "Are There Bilingual Advantages on Nonlinguistic Interference Tasks? Implications for the Plasticity of Executive Control Processes". *Psychonomic Bulletin & Review* 18 (4): 625–58.

Hoff, E., C. Core, S. Place, R. Rumiche, M. Sefior y M. Parra. 2011. "Dual Language Exposure and Early Bilingual Development". *Journal of Child Language* 39: 1–27.

Keller, H., J. Borke, B. Lamm, A. Lohaus y R. D. Yovsi. 2010. "Developing Patterns of Parenting in Two Cultural Communities". *International Journal of Behavioral Development* 35 (3): 233–45.

Keller, H., R. D. Yovsi, J. Borke, J. Kiirtner, H. Jensen y Z. Papaligoura. 2004. "Developmental Consequences of Early Parenting Experiences: Self-Recognition and Self-Regulation in Three Cultural Communities". *Child Development* 75: 1745–60.

Kouritzin, S. G. 1999. *Facets of First Language Loss*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pearson, B. Z., S. C. Fernandez y D. K. Oiler. 1993. “Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms”. *Language Learning* 43: 93–120.

Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development.* Nueva York: Oxford University Press.

Shin, S. J. 2005. *Developing in Two Languages: Korean Children in America.* Tonawanda, Nueva York: Multilingual Matters Ltd.

Wong Fillmore, L. 1991. “When Learning a Second Language Means Losing the First”. *Early Childhood Research Quarterly* 6: 323–46.

Cuarta sección

Recursos recomendados

Libros

Barrera, I., y R. Corso. 2003. *Skilled Dialogue: Strategies for Responding to Cultural Diversity in Early Childhood.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Barrera, I., y L. Kramer. 2009. *Using Skilled Dialogue to Transform Challenging Interactions. Honoring Identity, Voice, and Connection.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Brody, H. 2000. *The Other Side of Eden: Hunters, Farmers, and the Shaping of the World.* Nueva York: North Point Press.

Castro, D. C., B. Ayankoya y C. Kasprzak. 201la. *New Voices/Nuevas Voces: Guide to Cultural and Linguistic Diversity in Early Childhood Handbook.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

———. 201lb. *New Voices/Nuevas Voces: Facilitator's Guide to Cultural and Linguistic Diversity in Early Childhood.* CD-ROM. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Chen, D., M. D. Klein y A. V. Osipova. 2012. "Two Is Better than One! In Defense of Home Language Maintenance and Bilingualism for Young Dual Language Learners with Disabilities". En *Supporting Young Children Who Are Dual Language Learners with or at Risk for Disabilities. Young Exceptional Children* Monograph Series No. 14. Longmont, Colorado: Sopris West.

Chen, D., M. McLean, R. M. Corso y D. Bruns. 2005. "Working Together in Early Intervention: Cultural Considerations in Helping Relationships and Service Utilization". En *Building Healthy Relationships with Families,* editado por R. M. Corso, S. A. Fowler y R. M. Santos, págs. 39 a 58. Longmont, Colorado: Sopris West.

Day, M., y R. Parlakian. 2004. *How Culture Shapes Social-Emotional Development. Implications for Practice in Infant-Family Programs.* Washington, DC: Zero to Three.

Fadiman, A. 1997. *The Spirit Catches You and You Fall Down: A Hmong Child, Her American Doctors and the Collision of Two Cultures.* Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.

Gonzalez-Mena, J. 2008. *Diversity in Early Care and Education: Honoring Differences.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

———. 2013. *50 Strategies for Working and Communicating with Diverse Families.* 3a edición. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson.

Howes, C., R. C. Pianta y J. T. Downer, editores. 2011. *Dual Language Learners in the Early Childhood Classroom.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Jacobson, T. 2003. *Confronting Our Discomforts: Clearing the Way for Anti-bias in Early Childhood.* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Keyser, J. 2006. *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program.* St. Paul, Minnesota: Redleaf Press; y Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Lynch, E. W., y M. J. Hanson. 2011. *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working with Children and Their Families.* 4a. edición. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Nemeth, K. N. 2009. *Many Languages, One Classroom: Teaching English Language Learners.* Silver Spring, Maryland: Gryphon House.

———. 2012. *Many Languages, Building Connections: Supporting Infants and Toddler Who Are Dual Language Learners.* Lewisville, North Carolina: Gryphon House.

Parlakian, R. 2003. *How Culture Shapes Social-Emotional Development: Implications for Practice in Infant-Family Programs.* Washington, DC: Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers & Families.

Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development.* New York: Oxford University Press.

Santos, R. M., G. R. Cheatham y L. Duran, editores. 2012. *Young Exceptional Children Monograph Series No. 14: Supporting Young Children Who Are Dual Language Learners with or at Risk of Disabilities.* Longmont, Colorado: Sopris West.

Small, M. 1998. *Our Babies, Ourselves: How Biology and Culture Shape the Way We Parent.* New York: Random House.

Tabors, P. 0. 2008. *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language.* 2a edición. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Artículos

Bronson, P., y A. Merryman. 2009. “See Baby Discriminate.” *Newsweek* (septiembre 14): 53–59.

Denney, M. K., T. Itkonen y Y. Okamoto. 2007. “Early Intervention Systems of Care for Latino Families and Their Young Children with Special Needs: Salient Themes and Guiding Implications”. *Infants & Young Children* 30: 326–35.

Division for Early Childhood (DEC). 2010. “Responsiveness to ALL Children, Families, and Professionals: Integrating Cultural and Linguistic Diversity into Policy and Practice”. DEC position statement. Missoula, MT: The Division for Early Childhood.

Espinosa, L. M. 2008. *Challenging Common Myths About Young English Language Learners* (Policy Brief/No. 8). New York: Foundation for Child Development. http://fcd-us.org/.

Garcia, S. B., A. M. Perez y A. A. Ortiz. 2000. “Interpreting Mexican American Mothers’ Beliefs About Language Disabilities from a Sociocultural Perspective: Implications for Early Childhood Intervention”. *Remedial and Special Education* 21 (2): 90–100, 120.

Genesee, F. 2008. “Early Dual Language Learning”. *Zero to Three* (September 2008): 17–23.

Gonzalez-Mena, J. 2010. “Cultural Responsiveness and Routines: When Center and Home Don't Match”. *Exchange* 32 (3): 42–44.

Gonzalez-Mena, J., y D. Widmeyer Eyer. 2012. *Infants, Toddlers and Caregivers.* 9a edición. Nueva York: McGraw-Hill.

Im, J., R. Parlakian y S. Sanchez. 2007. “Supporting Infants, Toddlers and Their Families: Understanding the Influence of Culture on Caregiving Practices from the Inside Out”. *Young Children* 62 (5): 65–66.

Jackson, C. W., L. Leacox y M. F. Callender. 2010. “Challenges to Early Intervention for English Language Learners”. *Early Childhood Services* 2: 29–53.

Lee, H., M. M. Ostrosky, T. Bennett y S. A. Fowler. 2003. “Perspectives of Early Intervention Professionals About Culturally-Appropriate Practices”. *Journal of Early Intervention* 25: 281–95.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 1995. “Responding to Linguistic and Cultural Diversity: Recommendations for Effective Early Childhood Education”. Position Statement. Washington, DC: NAEYC. http://www.naeyc.org (se consultó el 19 de noviembre del 2012).

Ohtake, Y., R. M. Santos y S. A. Fowler. 2000. “It’s a Three-Way Conversation: Families, Service Providers, and Interpreters Working Together”. *Young Exceptional Children* 4 (1): 12–18.

Perez, A. M. 2000. “Mexican American Mothers’ Perceptions and Beliefs About Language Acquisition in Infants and Toddlers with Disabilities”. *Bilingual Research Journal* 24 (3): 1–15.

Puig, V. I. 2010. “Are Early Intervention Services Replacing Home Languages and Cultures ‘at Risk’?” *Early Childhood Research & Practice* 12 (1): 1–19. http://ecrp.uiuc.edu/v12n1/puig.html (se consultó el 19 de noviembre del 2012).

Zepeda, M., J. Gonzalez-Mena, C. Rothstein-Fisch y E. Trumbull. 2006. *Bridging Cultures in Early Care and Education: A Training Module.* San Francisco: WestEd.

Zero to Three. 2008. “Language, Culture, and Learning.” *Zero to Three* 29 (1).

Videos/DVDs

California Department of Education. 2007. *A World Full of Language: Supporting Preschool English Learners.* Sacramento: Departamento de Educación de California. 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.* DVD. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Educational Productions. 2002. *Starting Points: For Educators of Culturally and Linguistically Diverse Young Children.*

Program 1: I Don’t Know Where to Start

Program 2: Getting Your Message Across

Program 3: Bringing Language Alive!

Recursos en internet

Center for Early Care and Education Research: Dual Language Learners (CECER-DLL).

Culturally and Linguistically Appropriate Services (CLAS)-Early Childhood (se consultó el 19 de noviembre del 2012).

Early Childhood Technical Assistance (ECTA) Center. http://ectacenter.org/ (se consultó el 3 de abril del 2013).

National Association for Bilingual Education (NABE). http://www.nabe.org/ (se consultó el 3 de abril del 2013).

National Center for Cultural Competence (Georgetown University Center for Child and Human Development).

16-002 PR16-0006 10/17 500