

REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS

Principios multiculturales

para los programas Head Start que brindan servicios a niños desde recién nacidos hasta los cinco años



*Planteamiento de la cultura y los idiomas del hogar
en los sistemas y servicios del programa Head Start*



REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS Principios multiculturales

para los programas Head Start que brindan servicios
a niños, desde recién nacidos hasta los cinco años

Agradecimientos

Este documento fue elaborado con la colaboración de Office of Head Start (OHS), conforme al contrato #HHSP23320042900YC, del Centro Nacional de Recursos de Early Head Start (*Early Head Start National Resource Center*) de ZERO TO THREE. Las imágenes son por cortesía del Early Head Start Resource Center y del Head Start Resource Center.

El borrador de este documento fue revisado por más de 150 participantes de la Conferencia sobre el aprendizaje en dos idiomas auspiciada por Office of Head Start (*Dual Language Institute*) y que tuvo lugar el 31 de octubre de 2008. En esa ocasión se recibieron comentarios verbales y por escrito con respecto al citado borrador. Office of Head Start transcribió y examinó esas opiniones, las que sirvieron como guía para elaborar esta versión final. Además, numerosos integrantes del comité de planificación de dicha conferencia tuvieron la oportunidad de revisar la redacción de este documento. Extendemos nuestros sinceros agradecimientos a todos aquellos que participaron en esta dedicada labor.

Índice

Prefacio	3
Introducción	5
• Organización de este documento	6
• Cómo usar este documento	7
• Terminología y definiciones	8
Principio 1: Cada persona está arraigada en la cultura	11
Principio 2: Los grupos culturales que están representados en las comunidades y en las familias de cada programa Head Start constituyen las fuentes principales de información para efectuar una programación pertinente desde el punto de vista cultural	21
Principio 3: La programación culturalmente pertinente y diversa requiere el conocimiento de información correcta sobre las culturas de los distintos grupos y la eliminación de los estereotipos	25
Principio 4: Abordar la relevancia cultural al momento de tomar decisiones y hacer adaptaciones en relación al currículo constituye una práctica necesaria y apropiada al desarrollo del niño	33
Principio 5: Cada persona tiene el derecho de mantener su propia identidad mientras adquiere las habilidades que se requieren para desenvolverse dentro de nuestra diversa sociedad	45
Principio 6: Los programas eficaces para niños que hablan un idioma que no es el inglés necesitan fomentar el desarrollo continuo del primer idioma del niño mientras se facilita su adquisición del inglés.	51

Principio 7: La programación culturalmente pertinente requiere de personal que sea receptivo y refleje a la comunidad y a las familias a quienes entrega servicios	61
Principio 8: La programación multicultural permite que los niños desarrollen la conciencia, el respeto y la apreciación por las diferencias culturales	65
Principio 9: La programación culturalmente pertinente y diversa analiza y desafía los prejuicios institucionales y personales	69
Principio 10: Todos los sistemas y servicios incorporan programación y prácticas culturalmente pertinentes y diversas y son beneficiosas para todos los adultos y niños	73
Anexo A. Definiciones de cultura	79
Anexo B. Versión original de los <i>Principios multiculturales para los programas Head Start</i> (1991)	81
Referencias bibliográficas	83
Recursos adicionales	87

Prefacio

En 1991, Head Start Bureau publicó el Memorándum y la guía de recursos titulados *Principios multiculturales para los programas Head Start* (que en lo sucesivo se denominarán *Principios multiculturales*) luego de dos años de trabajo realizado por el Grupo de Trabajo Multicultural de Head Start. Su finalidad era “desafiar” a los programas a fin de que estos pudieran “centrar su labor en la individualización de los servicios para que cada niño y su familia se sientan respetados y valorados y puedan llegar a aceptar y apreciar la diferencia” (Administración para Niños, Jóvenes y Familias, 1991, p. 3). Este Memorándum planteó el siguiente reto a los programas:

La programación eficaz de Head Start requiere la comprensión, el respeto y la receptividad hacia las culturas de todos los pueblos, pero en particular hacia las culturas de las familias y de los niños matriculados (Administración para Niños, Jóvenes y Familias, 1991, p. 5)

Esta perspectiva sugiere que los programas Head Start son eficaces cuando sus sistemas y servicios reflejan un entendimiento bien desarrollado de las culturas de las familias que están matriculadas en el programa. Asimismo, cada empleado debe poder demostrar su respeto por las distintas culturas que se ven representadas dentro de su área de servicio y responder adecuadamente a ellas. Los *Principios multiculturales* también reconocían que los empleados y los administradores mismos del programa están arraigados en sus *propias* culturas. *La cultura* es, por lo tanto, una característica fundamental de los sistemas y servicios que se prestan en los programas Head Start.

Introducción

“La composición cultural, racial y étnica de la comunidad de Head Start está adquiriendo características cada vez más diversas debido a que Head Start refleja los cambios demográficos que están ocurriendo en los Estados Unidos”. (Administración para Niños, Jóvenes y Familias, 1991, p. 7)

En el siglo XXI, los cambios demográficos a los cuales se hacía referencia en el Memorándum de Información de 1991 han continuado con un marcado crecimiento. Muchos programas Head Start y Early Head Start se ven enfrentados a la situación de que muchas áreas de servicio son cada vez más diversas en cuanto a su composición racial, étnica, cultural y lingüística. Además, desde 1991, una amplia gama de trabajos de investigación, tanto en los Estados Unidos como en otros países, ha explorado las relaciones que existen entre la cultura, el idioma y el desarrollo infantil. Estas investigaciones reafirman de manera casi absoluta el valor de los *Principios multiculturales* que se publicaron originalmente. En una época de diversidad cultural y lingüística cada vez mayor en las comunidades, es especialmente importante que los programas Head Start elaboren planes a largo plazo a fin de comprender e incorporar las implicaciones clave de la investigación en sus sistemas y en sus labores de entrega de servicios.

Este documento tiene dos metas principales: la primera, entregarles a todos los programas Head Start (incluyendo a Head Start, Early Head Start, Head Start para familias de indios estadounidenses y nativos de Alaska y a Head Start para familias migrantes y trabajadores de temporada) una versión revisada y actualizada de los *Principios multiculturales*; la segunda, proporcionar un análisis selectivo de los estudios de investigación que se han realizado desde que se publicaron por primera vez los *Principios multiculturales* en 1991. Existen varios motivos de por qué se volvió a revisar y actualizar el manual original de recursos, entre ellos, los siguientes:

- Desde 1991, se han modificado las *Normas de Desempeño del Programa Head Start*; también se creó y se ha ampliado el programa Early Head Start.

- La literatura de investigación en torno al tema de las influencias culturales en el desarrollo de la adquisición del primer y segundo idioma ha aumentado de manera considerable.
- El 12 de diciembre de 2007, el Presidente George W. Bush firmó la Ley de Mejoras a Head Start para la Preparación Escolar. La ley estipulaba, entre otros requisitos, que las agencias de Head Start “debían ayudar a los niños en su progreso hacia la adquisición del idioma inglés, a la vez que van logrando progresos importantes en adquirir los conocimientos, las habilidades y las aptitudes en todos los dominios del Marco de los Resultados del Niño, incluyendo aquellos avances que realicen al recibir servicios educativos cultural y lingüísticamente apropiados”. Además, la Ley exigía mejoras en las labores de extensión educativa y un incremento en el número de matrículas y en la calidad de servicios para los niños y sus familias, en especial en aquellas comunidades que han experimentado un aumento en el influjo de hablantes de otras lenguas fuera del inglés. También exigía mejoras en la entrega de servicios a niños y familias “en cuyos hogares el idioma hablado no es tradicionalmente el inglés”. Con respecto a las *Normas de Desempeño del Programa Head Start* actuales, la Ley estipula que “cualquier tipo de revisión efectuada a dichas normas no originará la eliminación o disminución de la calidad, el alcance o el tipo [de servicios]”. (Ley de Mejoras a Head Start para la Preparación Escolar de 2007, Ley Pública 110-134, sec. 640)
- Head Start tiene una larga trayectoria brindando servicios a grupos lingüísticamente diversos. Entre los niños y las familias de Head Start se hablan más de 140 idiomas. Casi tres de cada diez niños que ingresan a Head Start hablan un idioma en el hogar que no es el inglés. Estas cifras han ido aumentando en los últimos años; al momento de redactarse este documento, sólo un 14 por ciento de los programas Head Start de todo el país prestaba servicios exclusivamente a niños angloparlantes. En otras palabras, prácticamente nueve de cada diez programas Head Start matriculan a niños provenientes de familias que hablan otras lenguas que no son el inglés.
- El Memorándum de Información de 1991 indicaba que tener un conocimiento de las culturas y de los idiomas hablados en el hogar de los niños era esencial para poder proporcionar servicios de Head Start que fueran eficaces. Este requisito es ahora más importante que nunca. En la actualidad, los programas necesitan comprender claramente las *implicaciones* de la investigación actual como también ampliar sus servicios a través de *prácticas aplicadas* consideradas.

Organización de este documento

Este documento vuelve a examinar los *Principios multiculturales* originales. En algunos casos, se modificó la redacción de determinados principios para que pudieran reflejar

el uso actual (por ejemplo, el término “componentes” fue reemplazado con “servicios”) y/o para que existiera congruencia con la legislación actual. En el anexo se puede ver el texto original de los *Principios multiculturales*.

Este documento analiza cada Principio siguiendo un formato general que incluye lo siguiente:

- los **aspectos destacados** de los *Principios multiculturales* originales;
- un **análisis selectivo de la investigación** que puede incluir una o más “implicaciones clave”;
- la sección titulada **Voces de la comunidad de Head Start** presenta uno o más ejemplos de políticas y/o prácticas reales de Head Start, Early Head Start, programas para indios estadounidenses y nativos de Alaska, o Head Start para familias migrantes y trabajadores de temporada; y
- una o más **Preguntas o actividades de reflexión** que los programas pueden considerar.

También podrá notar que algunas secciones de este documento son más extensas y detalladas que otras.

Cómo usar este documento

Recomendamos que los programas utilicen este documento de modo que sea pertinente a su propia comunidad local. Dadas las diferencias importantes que existen entre los programas a nivel local, no se provee una estrategia que sirva como “receta universal”. Asimismo, es importante reconocer que los *Principios multiculturales* en sí son aplicables a todos los programas y a las opciones programáticas de Head Start.

Es importante resaltar que las secciones de las Voces de la comunidad de Head Start se incluyeron a fin de entregar algunos ejemplos específicos de sistemas, políticas y/o servicios de programas reales. Estos ejemplos en sí no representan todas las opciones que ofrece el programa ni todas las prácticas pertinentes.

Por último, cabe mencionar que cada persona puede vivir la experiencia de las conversaciones con respecto a cultura e idioma del hogar de muchas maneras distintas, que pueden ser desde divertidas o inspiradoras hasta amenazantes e incómodas. Como se señaló en de los *Principios multiculturales* originales:

En muchas ocasiones, la implementación de estos principios requerirá de liderazgo, valor, cambio, toma de riesgos, capacitación y recursos (p. 23)

Este documento incluye un gran número de Preguntas y actividades de reflexión que se diseñaron a fin de darles la oportunidad a los programas para que “se arriesguen” a abordar el tema de cultura e idioma del hogar cada vez que comienzan a planificar los servicios del programa. Aunque no existe garantía de que toda conversación sobre cultura e idioma del hogar que sostengan los programas vaya a ser agradable, si se expone la información de una manera considerada y se facilita el tema de manera competente, esto puede ser una buena estrategia para lograr “persuadir” al personal.

Terminología y definiciones

Cuando uno define cultura, no sorprende del todo hallar que las definiciones de cultura son tan variadas como el número de investigadores, en su mayoría antropólogos, que la definen (Leung, 1994).

Definir el término *cultura* constituye un reto. En 1952, un equipo de investigadores examinó la literatura e identificó un total de 160 definiciones distintas del término (Vermeersch, 1972). Desde entonces, el número de definiciones ha seguido aumentando. No es sorprendente que los empleados de Head Start que desean aprender más sobre cultura fácilmente se encuentren con muchas versiones distintas del término.

En la próxima página se ofrece un cuadro con diversas definiciones de cultura. La finalidad de proporcionar estas definiciones es poder invitar a los empleados de Head Start a que examinen y discutan las distintas definiciones del término, como un marco para discusiones futuras. En la sección de Preguntas y actividades de reflexión del Principio 1 se incluye una hoja de trabajo y de muestra para realizar actividades de pensamiento reflexivo; en el Anexo A se presentan las fuentes del texto que se cita en el gráfico.

Definiciones de cultura:**Cultura es. . .**

El conjunto de prácticas organizadas y comunes de comunidades en particular.	Un instrumento que usan las personas cuando luchan por sobrevivir dentro de un grupo social.	El todo complejo que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, las costumbres y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como parte de la sociedad.
Una organización compartida de ideas que incluye las normas intelectuales, morales y estéticas que prevalecen en una comunidad y el significado de las acciones comunicativas.	Un marco que guía y ata las prácticas de la vida.	El entendimiento común, así como las costumbres y los artefactos del público que expresan este entendimiento.
Los procesos complejos de la interacción social y comunicación simbólica humanas.	Todo lo que hacen las personas.	Los patrones, explícitos e implícitos, de y para la conducta adquirida y transmitida por símbolos, que constituyen el logro característico de los grupos humanos, incluidas sus personificaciones en los artefactos.
Un conjunto de actividades a través de las cuales distintos grupos producen recuerdos, conocimientos, vínculos sociales y valores colectivos dentro de relaciones de poder históricamente controladas.	Las maneras y modales que usan las personas para ver, percibir, representar, interpretar y asignar un valor y significado a la realidad que viven o que experimentan.	No tanto la materia de un sistema inerte dentro del cual funcionan las personas, sino más bien una construcción histórica realizada por las personas, que se encuentra en constante cambio.

Nota: El Anexo A indica las fuentes del texto que se cita en este cuadro.

PRINCIPIO 1:

Cada persona está arraigada en la cultura.



Puntos destacados de los *Principios multiculturales originales (1991)*

- La cultura influye en las creencias y en las conductas de todas las personas.
 - La cultura es algo que pasa de generación en generación.
 - La cultura es dinámica y cambia de acuerdo con el ambiente contemporáneo.
 - El idioma del hogar es un componente clave de la formación de la identidad en los niños.
- Los programas exitosos respetan e incorporan las culturas de los niños y las familias.

Análisis de la investigación

La cultura influye en cada aspecto del desarrollo humano y se ve reflejado en las creencias y en las prácticas de la crianza de los hijos (National Research Council and Institute of Medicine, 2000, p. 3).

La cultura se adquiere a través de las interacciones diarias repetidas que un niño tiene con las personas que lo rodean cuando crece. Los niños adquieren un conocimiento cultural a medida que desarrollan el lenguaje, los conceptos de aprendizaje y tienen la oportunidad de experimentar la manera de cómo reciben cuidados de parte de sus padres y de otros integrantes de la familia. Los niños también adquieren un conocimiento cultural de su comunidad y a través de las experiencias de Head Start.

La adquisición de la cultura comienza en el nacimiento y continúa durante la vida de la persona. Diariamente, los adultos toman decisiones y dan el ejemplo de conductas, como:

- Interactuar y comunicarse para poder establecer relaciones y “conectarse” con su bebé (Small, 1998).

- Responder a conductas específicas del niño, incluidas aquellas conductas que en esa cultura se consideran impropias (Rogoff y Mosier, 2003).
- Planificar, poner en práctica y evaluar los tipos de experiencias que tienen los niños (Tudge y Putnam, 1997).

La manera en que los adultos llevan a cabo estas actividades es un factor que está arraigado en su(s) cultura(s) y se ve influenciado por ésta(s). A medida que los niños se desarrollan y aprenden, están cada vez más expuestos a distintos tipos de información, desde información factual del mundo que los rodea, hasta reglas y expectativas sociales sobre su conducta. A los niños se les incentiva a que participen en ciertas conductas o las inicien y se les disuade de participar en otras. Por ejemplo, en algunas culturas, los padres motivan a sus niños de hasta 3 años a que se alimenten solos usando las manos; en cambio, en otras, los padres son quienes le dan de comer al niño. Las familias comunican sus expectativas de manera verbal y no verbal.

A medida que los niños van creciendo también comienzan a demostrar niveles cada vez más altos de conocimientos culturales. Para cuando los niños llegan a la edad de asistir a la escuela preescolar, ya tienen conocimientos culturales sobre las reglas que existen en su entorno. Algunas de estas reglas incluyen cómo usar objetos, qué conductas son (o no son) aceptables y cómo relacionarse con miembros mayores o menores de la familia.

La literatura en el campo de la investigación ha podido describir la influencia que tiene la actividad cultural en el desarrollo infantil desde muchas perspectivas distintas. A continuación se destaca una muestra de dichas perspectivas.

Rogoff (1990, 2003), Small (1998) y Cohen (1978) han descrito la actividad cultural en las sociedades humanas. Si bien sus descripciones han diferido en aspectos significativos, cada explicación corrobora el Principio 1, de que *cada persona está arraigada en la cultura*.

Rogoff (1990, 2003) describe las interacciones familiares y las rutinas diarias como la fuente de la información cultural de los niños. Cuando los niños nacen dentro de una familia, biológicamente ya están equipados para ser entusiastas observadores de sus propias familias. A medida que van creciendo participan más en las actividades de la familia. Sin lugar a dudas, los integrantes de la familia del bebé se han criado en una o más culturas y también han desarrollado sus propios conocimientos culturales.

A medida que el bebé se desarrolla, es cada vez más capaz de participar en las actividades familiares y de influir en otros miembros de la familia. Puesto que todas las actividades familiares tienen lugar o se “sitúan” dentro de la cultura (o culturas) de la familia, estas interacciones les ofrecen a los niños la posibilidad de ser “aprendices del pensamiento”, es decir, ser parte de un largo proceso mediante el cual se conecta el desarrollo individual del niño con maneras culturalmente específicas de pensar, aprender y vivir.

Small (1998) describe el desarrollo de los niños como el resultado de la combinación de la biología y las influencias culturales. Por ejemplo, el idioma se basa en un factor biológico, en otras palabras, los seres humanos en todo el mundo nacen con la capacidad de adquirir un idioma. A la vez, nuestros ambientes culturales nos ofrecen uno o más idiomas y reglas específicas de comunicación.

Al parecer, todas las culturas generan conocimientos, reglas, valores, consejos y expectativas para criar a los niños. Sin embargo, los aspectos específicos de cómo criar a los hijos a menudo son distintos en todas las culturas. Por último, todas las culturas parecen tener la capacidad de generar narraciones, es decir, tienen una forma de reunir y relatar historias. Si bien el estilo de cómo se cuentan las historias varía según la cultura, el tener historias y contarlas parece ser algo universal.

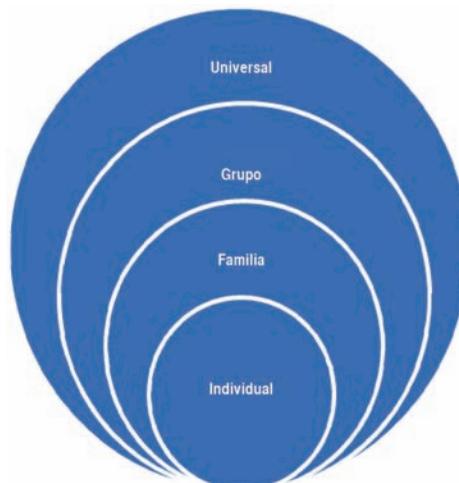
Cohen (1978) presenta un análisis integral de cultura. Según esta exposición, la cultura es más que un simple aspecto de la vida humana; es decir, es algo que se puede contemplar a distintos niveles.

A *nivel universal*, todos los seres humanos son esencialmente iguales. Por ejemplo, todas las culturas utilizan sus idiomas para incluir información en sus relatos. Además, las personas en todas partes tienen sus propias maneras de expresar la ira, la tristeza o la felicidad, maneras de criar a los niños y de ganarse la vida.

A *nivel de grupo*, las conductas humanas se ven expresadas en patrones que se moldean desde la infancia. Por ejemplo, dentro del grupo cultural (o grupos culturales) en el que nos han criado, muchas de las expectativas de “cómo actuar” se transmiten de generación en generación.

Figura 1. La cultura vista en cuatro niveles.

Basada en el texto de Cohen, 1978.



A *nivel de familia*, las familias individuales toman decisiones distintas sobre cómo vivir la vida. Por ejemplo, algunas personas pueden optar por vivir como sus padres, en cambio otros opten por hacer las cosas de una manera distinta.

Por último, la cultura puede analizarse a *nivel individual*. Por ejemplo, cada persona decide en qué medida desea transmitir y participar en las tradiciones, las creencias y los valores de su grupo y familia.

Una de las formas en que uno puede pensar en cultura a nivel individual es contemplando a sus hermanos. ¿Se parece usted más, o menos, a uno o varios de sus hermanos? Estas diferencias pueden existir aun cuando lo hayan criado en la misma familia, dentro de la misma comunidad y dentro del mismo grupo cultural. Por lo tanto, aunque la cultura constituye una influencia importante en el desarrollo, el tener conocimientos sobre el grupo cultural de una persona no necesariamente nos dice mucho acerca de esa persona *como individuo*. La Figura 1 ilustra los cuatro niveles distintos de cultura.

Implicaciones clave

Según lo hemos visto en la literatura analizada anteriormente, la cultura es algo real e importante, pero entenderla no es necesariamente algo sencillo o fácil. La comprensión de cultura, por lo tanto, requiere la capacidad de equilibrar y entender distintos factores, es decir, distintas piezas de información, simultáneamente.

Chavajay y Rogoff (1999) destacaron dos puntos importantes. En primer lugar, que la cultura no es una “cosa” sola, sino que puede entenderse a varios niveles. En segundo lugar, la cultura “*por sí sola*” no explica todo aquello que tiene que ver con las acciones o las conductas de una persona o de un grupo de personas. Por lo tanto, la cultura constituye uno de varios elementos importantes dentro del desarrollo del niño, pero no es el único. La cultura es una forma (o formas) de vida. En otras palabras, la cultura no es lo único que puede explicar el desarrollo humano. Como se mencionaba en los *Principios multiculturales* originales, la cultura es “dinámica y evoluciona y se adapta”. Los seres humanos también son dinámicos, es decir, las personas cambian y se adaptan a las circunstancias de su vida.

Es primordialmente necesario que los Programas Head Start respeten e incorporen las culturas de las familias en los sistemas y servicios que brinden. La gerencia de los programas debe fomentar activamente el desarrollo de una identidad cultural e individual positiva para todos los niños. Además, puesto que los empleados del programa también forman parte de grupos culturales, los programas deben encontrar estrategias que permitan identificar e incluir los antecedentes culturales del personal del programa. A la vez, la gerencia también debe tomar en cuenta las *Normas de Desempeño del Programa Head Start*. La sección titulada Voces de la comunidad de Head Start y la

Actividad de reflexión, que se presentan a continuación, ofrecen sugerencias iniciales sobre cómo reunir y utilizar información cultural del personal del programa y de las familias matriculadas.

VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

Un programa de Minnesota creó un equipo transcultural, a partir de un grupo diverso de empleados que reflejan la diversidad de su área de servicios. A continuación, los integrantes del equipo explican cómo se originó este trabajo:

*“A fines de los ochenta, distintos grupos de inmigrantes comenzaron a llegar a nuestra área de servicio. El primer grupo que llegó fue el grupo *hmong*, seguido de familias de Somalia y posteriormente, familias de muchas áreas distintas. Tuvimos que tomar una decisión de cómo íbamos a prestar servicios a esas familias. *Necesitábamos hacer más que simplemente traducir nuestros formularios. . . Ahora, esta labor ha llegado a ser una parte integral de nuestro programa en relación a cómo brindamos servicios a la comunidad”*.*

Con el tiempo, el trabajo del equipo transcultural ha repercutido positivamente en los servicios y sistemas del programa. El equipo comenzó con la formulación de una pregunta básica la que luego comenzaron a usar para organizar su labor continua destinada a entender las culturas de las familias a quienes prestan servicios: ¿Cómo podemos satisfacer las necesidades de todas las familias?

Al usar esta pregunta como una herramienta de organización, los miembros del equipo comenzaron a reunir información acerca de los valores culturales y las costumbres de las familias y del personal. Recopilaron sus conclusiones en distintos formatos. Posteriormente, el equipo usó la información para planificar actividades programáticas específicas a fin de satisfacer de mejor forma las necesidades de las familias y del personal. Los integrantes del equipo les ofrecieron las siguientes sugerencias a otros programas interesados en este tipo de trabajo: (1) Dense el tiempo para reflexionar acerca de la información que hayan recopilado; (2) trabajen con los socios de la comunidad que tengan experiencia laboral con las distintas culturas del área de servicio de Head Start; y (3) desarrollen su propio proceso a nivel local.

Con los años, el trabajo del equipo transcultural ha tenido gran repercusión en los servicios y sistemas del programa. A continuación se ilustran varios ejemplos al respecto:

1. *Creación de una línea telefónica gratuita de comunicación para los padres las 24 horas*. El programa ofrece un número 800 para la comunidad que está disponible en cuatro idiomas: inglés, español, *hmong* y somalí. La línea gratuita

ofrece información sobre las actividades diarias, información sobre el programa y próximos eventos, como también información sobre actividades de matriculación. La información se actualiza semanalmente.

2. *Organización de eventos y festivales internacionales.* Durante el año programático se planifican distintas actividades que incluyen a las familias. Estos eventos están organizados para informar a los padres de las actividades en el aula y ayudar a que el personal del programa y los padres aprendan sobre su herencia cultural mutua.
3. *Grabación de cintas con la voz de los padres.* A fin de proporcionarles a los niños modelos auténticos del idioma (o idiomas) del hogar, el programa graba cintas con la voz de los padres mientras hablan o leen en su idioma. Posteriormente se tocan las cintas en la clase durante las actividades de lectura individual y de grupo.
4. *Elaboración de una guía interlingüística de bolsillo.* Este proyecto comenzó como un medio para ayudar al personal a aprender a saludar a las familias en sus propios idiomas. Con el tiempo, el proyecto se amplió para convertirse en una guía de bolsillo, la que actualmente incluye muchas palabras y frases comúnmente usadas en los distintos idiomas de las familias matriculadas. La guía permite que el personal pueda decirle a los padres algunas palabras en su idioma con respecto a la matrícula o al transporte del programa y les permite hablar con los niños sobre diversos temas, incluidas las comidas y experiencias de aprendizaje en el aula.

Los integrantes del equipo también recalcaron que continúan desarrollando formas para educar a los padres de familia sobre el programa. Según uno de los integrantes del equipo: “Tenemos que ayudar a los padres a comprender por qué hacemos las cosas, por qué leemos todos los días, por qué usamos rimas y actividades de juego libre, y por qué dejamos que los niños usen plastilina”. Un integrante del equipo ofreció su percepción del proceso:

Idea final

Nunca podemos aprender *todo lo que existe* con respecto a todas las culturas, pero podemos demostrar el interés y la disposición de aprender unos de otros.

—Integrante del equipo transcultural, Minnesota

Preguntas y actividades de reflexión

Esta sección presenta cuatro sugerencias para trabajar en torno al pensamiento reflexivo: (1) llevando a cabo una actividad en la cual el personal del programa explore sus propios orígenes culturales (por ejemplo, durante el período de capacitación preliminar al servicio o durante el servicio); (2) llevando a cabo una actividad con el personal del programa para que desarrolle una comprensión de las culturas de los padres y de los miembros de la familia; (3) una actividad para el personal del programa que identifique lo que significa la cultura para ellos; (4) una actividad para la consideración del personal del programa, usando una gráfica para pensar sobre la cultura y su trabajo. Estas actividades deben considerarse únicamente como un punto de partida para la discusión del tema y su análisis posterior y no representan un método integral para el tema en cuestión.

Reflexiones para el personal del programa: La cultura en mi vida

1. ¿Qué cosas recuerda usted sobre cómo lo criaron? ¿Cómo podrían influir sus orígenes personales o la educación familiar que recibió en su manera de pensar sobre el desarrollo de los niños?
2. ¿Qué habilidades y conductas valoran los padres del programa en sus propios hijos? ¿Cómo podrían influir sus orígenes u otras experiencias personales en su manera de pensar?
3. ¿En qué situaciones chocan sus propios valores y creencias sobre los niños con los de las familias matriculadas en el programa? ¿Cómo puede conversar o trabajar con las familias en torno a estas diferencias en valores y creencias, a fin de favorecer a los niños?
4. ¿Qué experiencias, valores y/o creencias propias de las familias podrían desempeñar un papel importante cuando usted está comenzando a forjar relaciones con ellos?
5. ¿Qué ideas o creencias tienen las familias con respecto a la “cultura” de los sistemas de entrega de servicios con los cuales están familiarizados? Por ejemplo, ¿qué dicen los padres de familia sobre las experiencias que han tenido con los sistemas de educación, cuidado de la salud y otras áreas de servicio?

Reflexiones para el personal del programa: La cultura en la vida de las familias

1. ¿Qué grupos culturales viven dentro del área de servicio de su programa? ¿Qué cosas sabe con respecto al estilo de vida, los antecedentes de su inmigración, creencias sobre la salud, estilo de comunicación, etc. de cada uno de esos grupos culturales? ¿Qué cosas sabe con respecto a las distintas ideas que tienen las familias para criar a sus hijos dentro de estos grupos culturales? ¿Cómo adquirió esta información?
2. ¿Qué habilidades y conductas valoran los padres del programa en sus hijos? ¿Cómo podrían influir los orígenes personales u otras experiencias de los padres en su propio modo de pensar?
3. ¿Con qué sistemas o estrategias cuenta actualmente su programa como medio para obtener información adicional sobre los grupos culturales en su área de servicio? ¿Qué otras cosas se podrían hacer para aprender más sobre los grupos culturales dentro de esa área de servicio?
4. ¿De qué modo reflejan los sistemas y servicios que se ofrecen en su programa la información sobre los grupos culturales de su área de servicio? ¿Han cambiado recientemente los datos demográficos de dicha área?

Actividad de pensamiento reflexivo:

Analice las distintas definiciones que se presentan en el cuadro de definiciones de cultura ubicado en la página 9: ¿De qué modo son similares o distintas? ¿Hay otro tipo de información que considere importante y que *no* se ha incluido en ninguna de las definiciones anteriores? ¿Cuál es su propia definición de *cultura*?

Cultura es...

1. Para mí, la cultura es _____

2. Los motivos de por qué escogí esta definición son: _____

Cultura: ¿Qué es?

1. ¿Cómo podría usar este gráfico para recordar y reflexionar sobre sus propias experiencias culturales de cuando era niño?
2. ¿Cómo podría utilizar este gráfico para aprender de (o dialogar con) las familias de su programa?
3. ¿Cómo podría adaptar o modificar el gráfico para que refleje con mayor exactitud su propia opinión de cultura?

Figura 2. Conexiones a la cultura.

PRINCIPIO 2:

Los grupos culturales que están representados en las comunidades y en las familias de cada programa Head Start constituyen las fuentes principales de información para efectuar una programación pertinente desde el punto de vista cultural.



Puntos destacados de los Principios multiculturales originales (1991)

- Las familias y los grupos de la comunidad pueden proporcionar información correcta.
- Los sistemas y servicios del programa que son culturalmente pertinentes mejoran el aprendizaje de los niños.
- Los programas deben tomar en cuenta los asuntos que sean pertinentes para todos los grupos culturales dentro de su área de servicio.

Análisis de la investigación

Cultura es el contexto dentro del cual se desarrollan los niños. También es el contexto dentro del cual los padres crían a sus hijos. Los padres utilizan sus conocimientos sobre el desarrollo y cuidado de los niños, que aprendieron a partir de experiencias personales y en sus comunidades culturales, para tomar decisiones sobre cómo cuidar a sus hijos (Rogoff, 2003).

Un área en la cual el efecto de cultura tiene gran valor y en la cual la programación culturalmente pertinente adquiere principal importancia, es el de la salud. Las decisiones sobre dormir con los niños, la higiene o el cuidado personal, en qué situaciones buscar ayuda médica, el tipo de alimentos que comen los niños y cómo se prepara y se sirve la comida, los patrones de alimentación, las causas de las enfermedades, el uso de *Medicaid* y el uso de remedios caseros y populares son todos aspectos que se ven afectados por la cultura y los proveedores de servicios deben entenderlos, a fin de poder brindar cuidados y apoyo eficientes a las familias (Lipson y Dibble, 2005).

La cultura está estrechamente ligada a cómo se desarrollan y aprenden los niños. Los niños que están matriculados en Head Start reciben información cultural de parte de sus

padres y de sus maestros, visitantes domiciliarios y otros empleados de Head Start, como también de otros participantes de la comunidad. Cuando los programas para niños pequeños no toman en consideración los aspectos culturales, pierden información importante con respecto a la base sobre la cual se fundamenta el desarrollo de un niño. El personal del programa que estudia y reflexiona acerca de la relevancia cultural estará más preparado y será más capaz de apoyar eficazmente el aprendizaje y desarrollo continuo de los niños.

Implicaciones clave

Los programas que acogen la idea de aprender *de* las familias brindan el apoyo más eficaz para el desarrollo de los niños. Pueden integrar los ambientes del aula, los materiales, las actividades y otras prácticas o servicios del programa, con los conocimientos y la experiencia del niño. Esta “concordancia” se transforma en una base a partir de la cual un niño puede adquirir el conocimiento de una segunda cultura. La implicación más importante de dicho apoyo es la necesidad de que los programas Head Start aprendan sobre los niños y las familias matriculadas en sus programas de parte de las familias mismas. Solo entonces los programas podrán forjar alianzas y asociaciones significativas con los padres, sobre las cuales todos puedan trabajar mancomunadamente, para garantizar que los niños obtengan un beneficio óptimo a partir de su experiencia en Head Start.

VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

Temas para iniciar una conversación

Un programa de Early Head Start de Virginia ha desarrollado un proceso a través del cual los empleados pueden aprender de las familias y que permite conectar las metas a largo plazo del programa con prácticas específicas, que tienen como objetivo lograr metas para interactuar con las familias. Las metas a largo plazo del programa incluyen las siguientes:

- Entender las culturas de todas las familias matriculadas en el programa;
- hacer que todas las familias se sientan bienvenidas en el aula; e
- integrar a todas las culturas de las familias con niños en el aula.

Para lograr éstas y otras metas, el programa ha desarrollado como práctica una estrategia en particular que ha denominado “Temas para iniciar una conversación”. A través de esta estrategia, los maestros buscan formas específicas y coherentes de acercarse a los padres de familia cuando matriculan a sus niños en el programa. La práctica “Temas para iniciar una conversación” tiene como objetivo iniciar una relación

a largo plazo con la familia. Los maestros les preguntan a los padres qué palabras usan y cómo las usan para consolar al niño cuando está disgustado... así como maneras en que lo alientan. Esto permite que el maestro o la maestra entienda un aspecto importante de las prácticas de los padres con el niño y, por consiguiente, sepa cómo cuidan al niño en el hogar. Además, esto permite que el maestro aprenda, y luego use, una o más palabras conocidas en el idioma del hogar del niño.

A medida que el maestro sigue en contacto con el padre o la madre del niño, tiene la oportunidad de contarles situaciones en las que consoló o animó al pequeño en el salón de clases. Esto proporciona una continuidad de comunicación entre el maestro y los padres y abre la puerta a que exista un potencial de comunicación más significativa en un futuro.

Preguntas y actividades de reflexión

1. ¿Cómo podría incorporar “Temas para iniciar una conversación” en su programa? ¿Comenzaría por preguntarle a los padres sobre cómo reconfortan al niño en su propio idioma o haría otra pregunta?
2. ¿Cómo podría usar “Temas para iniciar una conversación” en su programa con los padres angloparlantes? ¿Cómo podría ir más allá de la(s) pregunta(s) inicial(es) que formuló al principio del año programático para poder establecer una relación más profunda con los padres del niño?
3. ¿Cómo podría ampliar el uso de “Temas para iniciar una conversación” en su programa? Por ejemplo, ¿cómo podrían usar los distintos empleados (p.ej., maestros, visitantes domiciliarios, personal de servicios a la familia o administradores) dicha práctica como estrategia complementaria? ¿Cómo puede trabajar en conjunto el personal para intercambiar información que va recibiendo de las familias?

4. ¿Cómo pueden usarse los “Temas para iniciar una conversación” en el proceso de acuerdos de asociación con la familia?

5. ¿Qué estrategia se usa para invitar a las familias a compartir aspectos de su(s) cultura(s) con otros padres de familia y niños en el salón de clases, durante la hora de socialización, durante otras actividades del programa?

6. ¿Qué puede hacer para que la vida del hogar de cada familia se vea representada en el aula o en las oportunidades de socialización, de modo que todas las familias se sientan bienvenidas y valoradas?

PRINCIPIO 3:

La programación culturalmente pertinente y diversa requiere el conocimiento de información correcta sobre las culturas de los distintos grupos y la eliminación de los estereotipos.



Puntos destacados de los *Principios* multiculturales originales (1991)

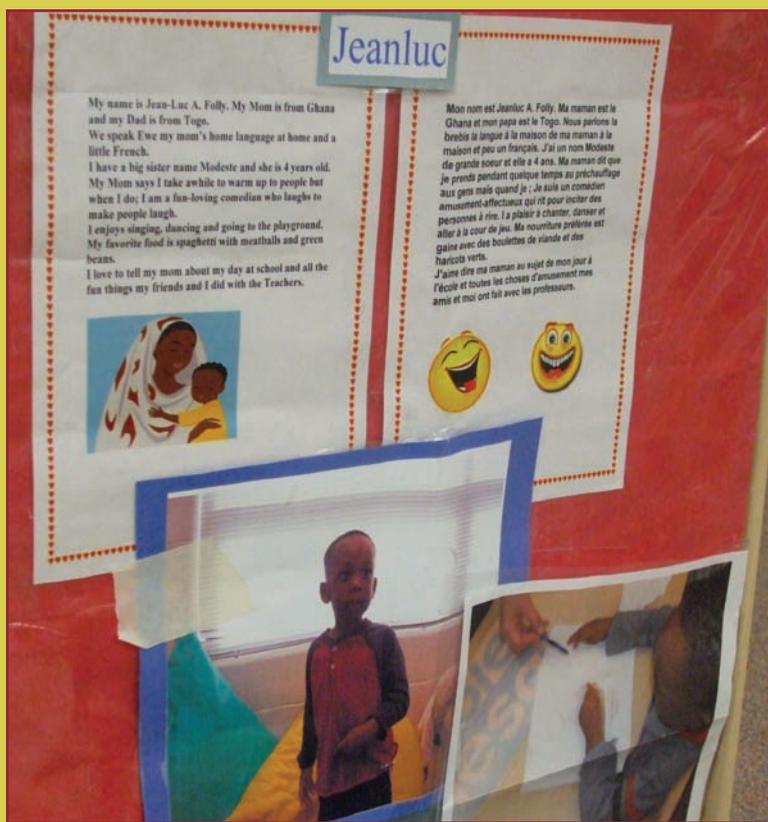
- Los estereotipos y la desinformación interfieren con la eficacia de los servicios del programa Head Start.
- Todos los empleados del programa tienen la responsabilidad individual de adquirir información correcta sobre los grupos culturales de su comunidad.

Análisis de la investigación

La cultura es un factor importante en el desarrollo infantil. No obstante, entender lo que es cultura es un proceso que presenta muchos retos. Puesto que adquirimos nuestra propia cultura desde el momento en que nacimos, muy pocas veces nos vemos enfrentados al desafío de *pensar directamente en nuestra propia cultura* cuando nos ocupamos de nuestra vida diaria. Además, cuando nos ponemos a pensar en nuestra propia cultura, nos vemos enfrentados a una realidad dinámica y compleja.

Como hemos visto, existen muchas formas distintas de definir o describir lo que es cultura o simplemente para conversar sobre ésta. Sin embargo, estas definiciones cuentan con algunas características en común que nos pueden ayudar a elaborar un marco para entender los distintos papeles que desempeña la cultura en el ámbito del desarrollo infantil. Entre estas características se encuentran las siguientes:

- La *capacidad* de cultura es innata o biológica. No obstante, el *conocimiento* cultural no lo es. El conocimiento cultural se adquiere a través de procesos múltiples que comienzan al momento de nacer (Rogoff, 1990; Valsiner, 1997).
- La cultura implica un significado o entendimiento común, incluidos los valores y creencias, dentro de un grupo (Rogoff, 2003).



- La cultura es dinámica y *volitiva* (Ovando y Collier, 1998); es decir, evoluciona y cambia con el tiempo a medida que las personas *toman decisiones* en el curso de su vida diaria, incluyendo si (y hasta qué grado) participarán en el significado, los valores y las conductas comunes de su grupo.

Aprendizaje de información correcta

Obtener la información correcta acerca de culturas que sean distintas a la de uno requiere persistencia, dedicación, franqueza y honestidad. Explorar los valores, las creencias y tradiciones propios y aprender de qué manera le afectan a uno y cómo uno se desenvuelve en el mundo, son pasos preliminares que es necesario dar antes de entender a otras personas. Al dar estos pasos, uno también adquiere una mayor conciencia de sus propios estereotipos, suposiciones y prejuicios (Sue, 1998). Por cierto, existen muchas formas para lograr un nivel más elevado de conciencia de sí mismo y poder reflexionar sobre las experiencias personales y sobre el lente o visión cultural que uno tiene del mundo.

Adquisición de conocimientos

Es esencial lograr un nivel cada vez mayor de conocimiento cultural. Las familias constituyen ricas fuentes de información para aprender sobre su cultura. Es importante participar en diálogos significativos con las familias. Algunas de las habilidades clave que son importantes tener son la capacidad de escuchar a personas que son culturalmente distintas a nosotros, aprender activamente acerca de sus experiencias y respetar las diferencias sin juzgar. (Derman-Sparks, 1995b).

Existen muchas estrategias para aprender sobre distintos grupos de personas. Una de ellas puede ser a través de la lectura de datos acerca de un grupo cultural (Phillips, 1995), y otra, averiguar y aprender sobre las diversas costumbres que tienen las familias en el hogar (Gonzalez-Mena, 1995). Igualmente importante es la búsqueda de experiencias de capacitación que sean educativas y multiculturales (Derman-Sparks, 1995). Además, es esencial aprender cómo la cultura puede integrarse al currículo y al ambiente del salón de clases (Derman-Sparks, 1995).

Eliminación de estereotipos

Los estereotipos son imágenes distorsionadas de la realidad que, en términos generales, catalogan a un grupo por ser de cierta forma. Los estereotipos influyen en nuestra percepción, evaluación, nuestro juicio y recuerdo con respecto a personas y acontecimientos. Las personas tienden a aprender estereotipos de personas que las rodean, como compañeros y familia o bien a través de los medios de comunicación y de entretenimiento. Los estereotipos negativos por lo general se refuerzan de maneras similares.

Superar los estereotipos y trabajar para eliminar los prejuicios son procesos continuos. Es esencial obtener la información correcta sobre los distintos grupos de personas (por ejemplo, la raza, la religión y el género) a través de diversos medios (por ejemplo, asistiendo a eventos culturales). Es importante recordar que ser distinto no necesariamente significa ser anormal o deficiente. Para contrarrestar los estereotipos negativos, busque ejemplos positivos que compensen o refuten la clasificación negativa. Esto requiere tiempo, actitud abierta y sensibilidad.

Cuando se estereotipa, se hacen suposiciones acerca de una persona basadas en su pertenencia a un grupo sin enterarse de si la persona encaja dentro de esas suposiciones. Para evitar estereotipos negativos en el ambiente de Head Start, debemos reflexionar con respecto a nuestras propias creencias sobre todos los aspectos de la crianza de los niños y la educación en la primera infancia. Debemos reconocer aquellas ideas, creencias y prejuicios propios sobre grupos específicos de personas que pudieran ser comunicados, aunque no intencionadamente, a los niños y a las familias.

Servicios para niños con discapacidades en ambientes multiculturales

Los servicios para niños con discapacidades son una parte integral de todos los programas Head Start. Por supuesto, estos servicios también se ven influenciados por la cultura y el idioma. Según Harry y Kalyanpur (1994), el reto principal que tienen los empleados del programa es reconocer que los servicios para niños con discapacidades están basados en supuestos culturales. Estos supuestos, a su vez, influyen en la implementación de los servicios de maneras importantes.

Por ejemplo, las culturas pueden diferir en cuanto a cómo definen una discapacidad; es decir, las condiciones o conductas que en una cultura se ven como una discapacidad, puede que no se interpreten de la misma forma por personas de otra cultura. La cultura puede influir en los siguientes aspectos:

- La forma en que responden los padres cuando se les informa que su niño tiene una discapacidad;
- la manera en que pueden adaptar los padres su estilo de crianza en relación a la discapacidad del niño y en cuanto a las metas que se han propuesto para sus hijos; y
- la manera en que se comunican los padres de familia con el personal del programa y con otros profesionales que participan en la prestación de servicios para niños con discapacidades.

Claramente, los supuestos culturales y la forma en que estos afectan las relaciones y la comunicación influyen en la identificación y el diagnóstico de una discapacidad y la prestación de los servicios pertinentes a los niños y a sus familias. No sorprende que estos supuestos puedan llegar a convertirse en fuentes de malentendidos y fricción entre el personal del programa y las familias. Por consiguiente, Harry y Kalyanpur (1994) recomiendan que los programas deben comenzar por desarrollar una “conciencia aguda” con respecto a esta posibilidad (p. 161).

Por ejemplo, el personal del programa puede evitar hacer suposiciones sobre las conductas de los padres de familia. El silencio de los padres cuando se les informa que a su hijo se le ha diagnosticado una discapacidad puede significar algo distinto de lo que el empleado del programa pueda interpretar. A la vez, la indecisión de los padres de querer firmar formularios de autorización para realizar una evaluación más exhaustiva con respecto a una posible discapacidad también puede ser algo que se malinterpreta. Los autores recomiendan que el personal analice sus propios supuestos culturales y que activamente busque información de parte de las familias en diferentes ocasiones durante la entrega de servicios, incluyendo la interpretación que pueda tener la familia sobre la discapacidad y los valores familiares subyacentes a sus preferencias y prácticas. En este caso, la meta consiste en realizar dos cosas: primero, ir más allá de las suposiciones a fin

de desarrollar una forma de comunicación transcultural con las familias que sea productiva; y segundo, abordar el desafío de “aprender a colaborar dentro de los parámetros de distintos marcos culturales” (Harry y Kalyanpur, 1995, p. 161). El proceso no es algo sencillo ni fácil de llevar a la práctica. No obstante, es esencial que los programas se comprometan a desarrollar este método si desean proporcionar servicios que no estén siempre encasillados en un marco cultural específico.

Implicaciones clave

Esta información arroja dos implicaciones importantes. En primer lugar, la cultura no es un factor *absoluto* en el desarrollo del niño. En otras palabras, no es el único factor que nos ayuda a comprender cómo se desarrollan los niños. Otros factores, entre ellos, las capacidades biológicas de los niños, su temperamento y preferencias individuales, también representan una gran influencia en la manera de cómo se desarrollan los pequeños. Si bien la cultura tiene un efecto innegable en la conducta humana, es a fin de cuentas una de las tantas influencias que actúan sobre el desarrollo humano.

En segundo lugar, el desarrollo del niño se ve afectado por lo que los padres *eligen*. Aunque todos los padres se crían dentro de una o más culturas, la cultura se modifica a medida que los padres hacen elecciones individuales y específicas sobre cómo criar a sus hijos. Por ejemplo, es posible que algunos padres críen a sus hijos dentro de una tradición religiosa específica, en cambio otros no. Algunos padres pueden insistir en que sus niños hagan uso de los modales y las habilidades sociales de su cultura tradicional, pero es posible que otros incentiven a sus hijos a adoptar las habilidades sociales de la sociedad establecida en la que viven.

VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

Un concesionario de Texas que proporcionaba servicios principalmente a familias hispanas encontró a un número concentrado de familias *hmong* que comenzaron a matricularse en su programa Head Start. Algunas de las familias administraban pequeñas empresas y negocios y otras trabajaban en diversos trabajos agrícolas. Se sabía que una familia en particular había matriculado por lo menos a un niño cada año en el programa Head Start. En la familia había doce niños, en su mayoría varones. Ese año en particular, la familia matriculó a dos hermanos, uno de tres años y el otro de tres años y nueve meses. Las maestras comenzaron a solicitar ayuda del director tan pronto supieron que matricularían a otros niños de esa familia, puesto que habían trabajado con sus hermanos en años anteriores. Los niños eran sumamente activos y bulliciosos al jugar y con frecuencia se exponían y exponían a otros niños a peligros cuando trepaban y saltaban entre los muebles del salón de clases. Cuando las maestras intentaban intervenir durante esos momentos de juego poco convencionales, los niños no se inmutaban en absoluto. Las maestras, frustradas, plantearon la

interrogante de que tal vez los niños tenían déficits de desarrollo cognitivo demostrados por su incapacidad para seguir instrucciones.

En numerosas ocasiones, el personal intentó abordar sus inquietudes con la madre quien respondió de manera agradable pero silenciosa. Desafortunadamente, su reacción se interpretó como una falta de entendimiento o simplemente como una barrera del idioma, o en el mejor de los casos, como la conducta de una madre que se sentía abrumada por una familia fuera de control. El programa le ofreció efectuar visitas domiciliarias, pero la falta de receptividad de la madre se percibió como una negativa a dicha sugerencia. El personal estaba totalmente agotado de trabajar con la familia y decidió resignarse al clima ya existente en el salón de clases.

Posteriormente ocurrió que un especialista clínico con conocimientos de la cultura *hmong* sostuvo una reunión con el Equipo para el Estudio del Niño con respecto a uno de los niños de esa familia. El niño presentaba un déficit serio en el habla expresiva. El especialista clínico podía ver y sentir la frustración del personal cuando le explicaban los resultados obtenidos de los exámenes sistemáticos del niño. Luego de una discusión facilitada por el especialista clínico, se determinó que los valores culturales específicos de la familia contribuían al reto que estaban experimentando las maestras. A partir de esa reunión con la madre, a la cual asistió como única representante de la familia, se determinó que en su hogar y dentro de la cultura *hmong*, se da un alto valor al juego infantil energético y vigoroso. A un niño feliz se le percibe como una extensión directa de su padre o madre. Esto explicaba la conducta que anteriormente habían exhibido los hermanos mayores cuando estaban matriculados en Head Start. Cuando a los 3 años de edad estos niños *hmong* pasaron por un largo período de adaptación entre el hogar y la escuela el personal, instantáneamente comprendió lo que sucedía. Además, la conducta de los niños decayó por debajo de las expectativas apropiadas a la edad de otros niños preescolares con quienes el personal había trabajado anteriormente.

Durante la reunión, hubo una discusión sobre la cultura de la familia que evolucionó al punto en que la madre expresó su gratitud al programa Head Start por los últimos años. Así se abrieron las vías de comunicación y los informes diarios de progreso, y la madre comenzó a participar en el salón de clases y apoyó la transición de sus hijos a Head Start. Sus habilidades lingüísticas en inglés fueron algo que sorprendió al personal. La voluntad del personal de aprender sobre otras culturas, a su vez, ayudó a la madre a apreciar más la perspectiva de la maestra con respecto a la importancia de las rutinas y las transiciones. Esto brindó una experiencia de aprendizaje multicultural para el personal que había trabajado en ese programa de Head Start por muchos años.

Preguntas y actividades de reflexión

1. ¿Requiere el proceso de autoevaluación del programa que usted examine y reflexione acerca de su trabajo en lo que respecta a adquirir información cultural correcta y eliminar los estereotipos?
2. ¿Qué oportunidades tienen todos los empleados del programa para reflexionar sobre sus propias experiencias y creencias, incluyendo aquellos supuestos y creencias que sean estereotípicos y que puedan influir en el trabajo que realizan con los niños y las familias?
3. ¿Qué oportunidades tiene todo el personal del programa para adquirir la información correcta con respecto a las familias y a las comunidades dentro de su área de servicio?
4. ¿Valora su programa la información cultural que, además de incluir los idiomas que se hablan en los hogares, incluye antecedentes sobre las prácticas de crianza de niños, tradiciones en torno a las comidas, los orígenes de la familia e información sobre sus características educativas y socioeconómicas?

PRINCIPIO 4:

Abordar la relevancia cultural al momento de tomar decisiones y hacer adaptaciones en relación al currículo constituye una práctica necesaria y apropiada al desarrollo del niño.



Puntos destacados de los *Principios multiculturales* originales (1991)

- El aprendizaje de los niños se ve intensificado cuando se respeta su cultura y ésta se ve reflejada en todos los aspectos del programa.
- Los programas deben acomodar los distintos estilos de aprendizaje de los niños.
- Los niños se benefician al tener experiencias de aprendizaje activas y prácticas que incluyan oportunidades frecuentes para hacer elecciones.

Análisis de la investigación

Puesto que la cultura es un contexto importante dentro del cual se desarrollan los niños, las decisiones que se tomen relativas al currículo naturalmente deben tomar en consideración la información de la cultura y del idioma del hogar. Esta sección se centrará en la intersección de tres aspectos importantes de las influencias culturales sobre el desarrollo infantil: 1) cómo crían los padres a sus hijos, 2) cómo enseñan los maestros, y 3) cómo aprenden los niños.

Las culturas ejercen una influencia importante en las *metas* que los adultos se han propuesto para un niño. Así, en algunas culturas, los padres desean ver que sus hijos aprenden a caminar independientemente tan pronto sea posible. Tal vez haya observado a algunos padres cuando sostienen a los niños de ambas manos mientras dan pasos tentativos en la acera o en un sendero. Es común ver los salones de bebés o de niños hasta los tres años equipados con objetos que permiten motivar a los niños a gatear y a empujarse solos hasta ponerse de pie; o es común ver a los maestros (o padres) extendiendo los brazos para incentivar a que el niño dé unos pocos pasos hacia ellos. Ayudar a los bebés a caminar a una temprana edad parece ser una meta que casi todos tienen en la cultura norteamericana. No obstante, no todas las culturas comparten la perspectiva de que el niño comience a caminar a una temprana edad.

Valsiner (1997) señaló que entre los miembros del pueblo tuvano de Siberia central, el que los niños comiencen a caminar tardíamente significa que tendrán una larga vida. En esa cultura, la “tardanza” en aprender a caminar se considera algo beneficioso; por lo tanto, los adultos no facilitan el aprendizaje de esta habilidad en los niños. Este ejemplo ilustra que lo que parece ser algo “familiar” en un ambiente cultural determinado, no es algo a lo que necesariamente se dé prioridad o se valore en otra cultura.

Gonzalez-Mena (2001, 2008) describió las distintas maneras en las que una cultura puede influir sobre cómo los adultos, ya sea padres o maestros, se relacionan con los niños. Debido a que los adultos tienen metas para sus hijos pequeños, esto los hace asumir una variedad de *roles* para apoyar el desarrollo de los niños, usando estrategias que son congruentes con esas metas. Esta relación entre metas y roles puede observarse en numerosas actividades, interacciones y opciones curriculares que se dan a diario. Por ejemplo, la cultura puede moldear cómo realizan los adultos lo siguiente:

- Llevar a cabo rutinas del cuidado infantil básico, como hacer dormir, higiene y alimentación;
- proporcionar estímulos para su bebé o su niño de hasta 3 años;
- comprender, interpretar y captar los juegos de los niños;
- iniciar la comunicación con los niños y responder a ellos, incluyendo conductas no verbales y habla;
- evaluar y abordar los distintos tipos de conflictos (por ejemplo, entre niño y niño, entre niño y adulto); y
- socializar, guiar y disciplinar al niño (Gonzalez-Mena, 2008).

Cuando hay choques entre los padres y el programa

En Head Start del siglo XXI, es típico que el personal del programa y las familias matriculadas provengan de distintos medios culturales.

Las diferencias culturales pueden conducir a conflictos en distintas situaciones. Por ejemplo, puede que dos maestros de Head Start no estén de acuerdo con ciertas prácticas de cómo cuidar a un bebé, cómo responder a su llanto o cómo alimentarlo. Los empleados que hacen visitas domiciliarias pueden contradecirse con respecto a cómo y cuándo intervenir en los casos en que existen discusiones o peleas familiares. El personal y los padres de los programas de Head Start para familias de indios estadounidenses y nativos de Alaska o de Head Start para familias migrantes y trabajadores de temporada pueden diferir en el grado en el



que los programas deberían apoyar el idioma del hogar o nativo de los niños. Debido a la amplia gama de ideas culturales que pueden existir, no es sorprendente ver que los adultos tengan diferencias tan firmemente arraigadas en ellos.

Como se mencionó anteriormente, es posible que existan desacuerdos entre los adultos en lo que respecta a prácticas, es decir, la manera en que se cuida a los niños o se trabaja con ellos. Gonzalez-Mena (1992, 2001, 2008) señala que estos desacuerdos pueden ser de índole *cultural* o *individual*. En el primer caso, los adultos que provienen de distintos ámbitos culturales tal vez descubran que la manera en la que están familiarizados para trabajar con los niños es distinta. En el segundo caso, los adultos dentro de la misma cultura pueden no estar de acuerdo. Cuando ocurren situaciones de conflicto entre los empleados del programa y los padres de familia (sean de naturaleza cultural o individual), Gonzalez-Mena identifica cuatro resultados posibles:

1. Todas las partes logran entender, negociar y/o llegar a un acuerdo, llegando a la resolución del conflicto en cuestión.
2. El personal del programa entiende la(s) perspectiva(s) de los padres y cambia sus prácticas habituales.
3. Los padres adoptan la perspectiva del personal del programa y cambian sus prácticas habituales.
4. No se llega a una resolución (en este caso, el conflicto puede continuar o intensificarse, o bien, ambas partes pueden sobrellevar las diferencias).

Por supuesto, los conflictos pueden ocurrir en torno a numerosos asuntos. Para ayudar al personal del programa a progresar, Gonzalez-Mena plantea el reto de que éste se cuestione sus propias suposiciones en torno a las prácticas de desarrollo infantil (por ejemplo, “mi manera de pensar sobre el asunto “X” no es la única manera de pensar. Mi manera de realizar una estrategia “Y” no es la única forma en la que se puede trabajar con el niño”). Una vez que uno decide comprometerse a poner a prueba sus propias suposiciones, dos metas que se pueden fijar en caso de una situación conflictiva son: 1) reducir al mínimo (o eliminar) las diferencias extremas que puedan existir en las prácticas habituales; y 2) resolver la situación a fin de beneficiar al niño. Es preciso incentivar a los empleados del programa a que cada vez que exista alguna situación de conflicto en torno a prácticas, piensen en el niño como punto central y cuestionen lo siguiente:

1. ¿Cómo ve la familia una práctica determinada?
2. ¿Cómo ve cada empleado del programa una práctica determinada?
3. ¿Cómo responde el niño a esa práctica específica?

El punto es comenzar y continuar un diálogo con las familias e intercambiar información, teniendo como meta la solución del conflicto para beneficio del niño. En definitiva, “lo esencial” radica realmente en pensar: ¿Qué es lo que beneficia directamente al niño? Para obtener una dirección más clara y específica sobre cómo poner en práctica estas estrategias, se anima a los lectores a que estudien el trabajo de Janet Gonzalez-Mena a quien se cita en la sección de referencias de este documento.

Implicaciones clave

Las culturas moldean las metas o resultados deseados que se valoran dentro de una sociedad en particular. Los padres de familia y los maestros pueden tener distintas metas que se convierten en diferencias reales y prácticas cuando los padres y las familias se esfuerzan por criar a sus hijos dentro de un conjunto determinado de ideas. Las metas que tienen los adultos para los niños se ven reflejadas en la infinita cantidad de maneras en que estos apoyan el desarrollo de los pequeños.

El personal del programa puede hacer que las experiencias de aprendizaje que el niño tiene en el aula puedan concordar más fácilmente con las que tiene en su hogar, siempre y cuando los empleados se propongan aprender más acerca de las metas que los padres han trazado para sus hijos y averiguar el tipo de conductas o prácticas que tienen prioridad para ellos y cómo las implementan cuando crían a sus hijos. Por ejemplo, si a una maestra le preocupa que un niño de tres años en su salón de clases no tenga habilidad para usar el tenedor, primero debería averiguar si esto constituye una meta para la familia. Tal vez en casa comen usando la cuchara. Tal vez usan palillos para comer. Tal vez los padres le dan de comer al niño. Sea el caso que fuera, es mejor verificar cuáles son las prácticas y metas de la familia antes de que la maestra comience a individualizar para que el niño pueda aprender a comer con un tenedor.

Una forma en que se pueden tomar decisiones sobre el currículo que sean apropiadas al desarrollo del niño es aprendiendo acerca de la vida, las creencias y los intereses de los niños y de sus familias. Posteriormente, esta información se puede utilizar para definir la gama de servicios que el programa le brindará al niño. En la próxima sección se describe cómo se pueden recopilar los “conocimientos preliminares” de los niños, y la manera en que se pueden utilizar dichos conocimientos para respaldar el desarrollo lingüístico en su primer o segundo idioma.

Conocimientos preliminares del niño

Como se mencionó anteriormente, los niños adquieren su conocimiento cultural desde el momento de nacer. En otras palabras, los niños ingresan al programa Early Head Start y a Head Start con un entendimiento de cosas ya adquirido como resultado de las interacciones y experiencias que han tenido con su familia y con miembros de la

comunidad. El término *conocimientos preliminares* se refiere a la información real y social específica que puedan tener los niños a una edad cualquiera.

A cualquier edad, los niños adquieren no sólo el conocimiento cultural y las habilidades lingüísticas, sino que también logran un conocimiento conceptual de las cosas. Entre los ejemplos de conocimiento conceptual se encuentran los siguientes:

- Comprensión con respecto al uso de los objetos (por ejemplo, un mapa se usa para encontrar puntos y lugares);
- cantidad (cuántos objetos hay en un grupo);
- indicaciones (por ejemplo, hacia arriba, hacia abajo o hacia el norte, hacia el sur); y
- propiedades de los objetos (por ejemplo, un corcho puede flotar en el agua, pero una llave no).

La percepción de estos elementos representa una fuente adicional de información para propósitos de la planificación e implementación de experiencias diarias de aprendizaje dentro del aula.

Los conocimientos preliminares desempeñan un papel clave para los niños en la adquisición de un segundo idioma. Los objetos y conceptos conocidos, los cuales el niño ha adquirido en el idioma del hogar a través de miembros de su familia y de su comunidad, cuando se usan en el ambiente donde se habla un segundo idioma, pueden facilitar el aprendizaje, ya que el niño se puede concentrar en el nuevo vocabulario correspondiente. Los conocimientos preliminares “ayudan a determinar el grado de dificultad cognitiva que tiene un tema” y puede considerarse contexto para la adquisición de un segundo idioma (Freeman y Freeman, 1992, p. 28). Los conocimientos preliminares que tiene un niño también pueden incluir experiencias significativas personales y específicas, tales como viajes, observaciones de las rutinas familiares o conocimiento acerca del empleo de los padres. En el Principio 6 se explora con más detalle esta discusión dentro del contexto del aprendizaje de un idioma.

Implicaciones clave

El papel que desempeñan los conocimientos preliminares en el aprendizaje de los niños pone de relieve la importancia que tiene la evaluación funcional continua del niño en todos los programas Head Start, en particular aquellos que se encuentran en áreas de servicio diversas.

Los maestros pueden usar los procedimientos de evaluación funcional continua (por ejemplo, las observaciones de los niños en el aula, las observaciones durante las visitas domiciliarias y las conversaciones con los padres) para entender los conocimientos preliminares que tienen los niños a nivel individual. Al tomar en cuenta “los puntos de

vista de los niños” (por ejemplo, entender las experiencias, el estilo de vida y lo que ya saben los niños), los maestros se encuentran en mejores condiciones de planificar un currículo que respalde de manera absoluta el aprendizaje de los pequeños.

Prácticas culturalmente receptivas; servicios culturalmente apropiados

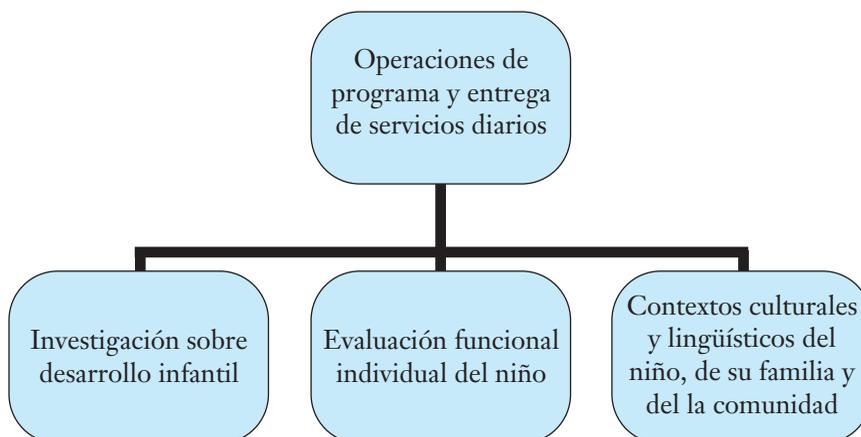
Desde que se publicaron los *Principios multiculturales* en 1991, el campo de la educación de la primera infancia se ha caracterizado por un diálogo e interés continuos con respecto a los puntos en los que intersectan el desarrollo infantil, la cultura familiar y el idioma o idiomas del hogar con las políticas y prácticas del programa. En 1996, por ejemplo, la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC, por sus siglas en inglés), publicó una declaración titulada: *Responding to Linguistic and Cultural Diversity: Recommendations for Effective Early Childhood Education (Receptividad ante la diversidad lingüística y cultural: recomendaciones para una educación eficaz en la primera infancia)*.

En 1997, NAEYC hizo pública la revisión de su publicación sobre *prácticas apropiadas al desarrollo*. Este término fue formulado por profesionales encargados de tomar decisiones con respecto al bienestar y la educación de los niños, en base a por lo menos tres puntos importantes de información:

1. *Lo que se sabe acerca del aprendizaje y desarrollo infantil*: El conocimiento de características humanas relacionadas con la edad que permiten predicciones generales relativas dentro de un margen de edad con respecto a qué actividades, materiales, interacciones o experiencias serán seguras, saludables, interesantes, alcanzables y presentarán un reto para los niños.
2. *Lo que se sabe acerca de las fortalezas, los intereses y las necesidades de cada niño individual dentro del grupo*: necesario para poder adaptarse y ser receptivo a la inevitable variación que existe entre las personas.
3. *Conocimientos de los contextos sociales y culturales en los cuales viven los niños*: necesarios para garantizar que las experiencias de aprendizaje sean significativas, pertinentes y respetuosas para los niños participantes y sus familias (Bredekamp y Copple, 1997, p. 8–9).

Se espera que con esta información, los programas usen el conocimiento de los entornos culturales y sociales de los niños como un componente clave que permita tomar decisiones con respecto a los ambientes de enseñanza infantil. En 2009, NAEYC hizo pública su tercera revisión de la publicación (Bredekamp y Copple, 2009). En esta versión más reciente, se mantienen los tres tipos de conocimientos que se identificaron

Figura 3. Fuentes de prácticas apropiadas al desarrollo



anteriormente en la publicación de 1997. En la Figura 3, a continuación, se ilustra el proceso de toma de decisiones con respecto a prácticas apropiadas al desarrollo.

Currículo en las aulas multiculturales

El término *prácticas culturalmente receptivas* se ha utilizado para referirse a la implementación de prácticas eficaces de enseñanza dentro de entornos educativos diversos de primera infancia. Una fuente describe las prácticas culturalmente receptivas como la *enseñanza dirigida hacia y mediante* las fortalezas de los niños cultural, étnica y lingüísticamente diversos (Gay, 2000, p. 29). De acuerdo a lo anterior, el término implica la integración de las prácticas relativas a la evaluación funcional y al currículo: el personal del programa debe aprender acerca de las fortalezas, aptitudes y preferencias individuales de cada uno de los niños matriculados en el programa, para luego encontrar avenidas que permitan planificar e implementar un currículo que se fundamente en dichos aspectos positivos. Por ejemplo, los maestros pueden usar las visitas domiciliarias para aprender sobre los intereses y las fortalezas del niño, observar cómo interactúan las familias con sus hijos y comenzar a dialogar con las familias sobre las metas que han establecido para el niño.

Materiales para el aula

En su libro titulado *The Right Stuff for Children Birth to 8* (Los útiles adecuados para niños desde recién nacidos hasta los ocho años), Martha Bronson (1995) ofrece sugerencias detalladas para la selección de materiales que sean inofensivos, apropiados y respalden el juego y el desarrollo del niño. Cabe destacar al respecto, que los materiales

del aula potencialmente pueden describir a las personas de un modo estereotípico o sólo incluir imágenes simbólicas de personas que representen diversidad cultural. Por lo tanto, el reto está en conseguir materiales para el aula que reflejen a *todos* los niños, las familias y a los adultos del programa y eliminar del uso diario de aquellos materiales incorrectos o estereotípicos. Por ejemplo, los libros y los materiales disponibles para el juego imaginario deben reflejar la diversidad de los modelos de género, orígenes raciales y culturales, necesidades especiales y capacidades especiales de los niños, además de una amplia variedad de ocupaciones y márgenes de edad. Los libros y otros materiales impresos dentro del entorno infantil también deben representar los distintos idiomas de los niños del salón de clases.

El desafío para los programas radica en establecer sistemas y procedimientos que tomen en cuenta los contextos culturales y lingüísticos de los niños. Una vez que estos se hayan establecido, los materiales del aula deben ser revisados de manera habitual y continua para garantizar que los salones de clases reflejen a todos los niños matriculados sin existir estereotipos. Se recomienda que los programas recopilen información de los padres, integrantes de la familia y miembros informados de la comunidad para que puedan dar sus opiniones y comentarios con respecto a la preparación y el equipamiento de las aulas de modo que reflejen las culturas y los idiomas de una manera respetuosa.

Por último, el incentivo del crecimiento cognitivo y lingüístico de los niños no excluye la responsabilidad de apoyar el sentido de bienestar de cada niño, la formación de su propia identidad y sus sentimientos de seguridad. Por cierto, existe un consenso dentro de la investigación de que los ambientes eficaces para los niños respaldan todos los dominios del desarrollo y, que los ambientes relacionados con los resultados de aprendizaje también proveen un sólido respaldo para el desarrollo socioemocional (Hart y Risley, 1995, 1999; National Research Council and Institute of Medicine, 2000; Snow, Burns y Griffin, 1998). En vista de lo anterior, el ambiente del aula apropiado al desarrollo, a la cultura y al idioma del niño debe ser un reflejo fiel de las ideas, los valores, las actitudes y las culturas de los niños a quienes acoge (Gestwicki, 1995). A continuación se presentan algunas estrategias específicas para los programas sugeridas por Derman-Sparks (1989):

1. Utilice abundantes imágenes que representen a los niños, a las familias y al personal de su programa.
2. Utilice imágenes de niños y adultos de los grupos étnicos principales dentro de su comunidad y de la sociedad en los Estados Unidos.
3. Utilice imágenes que reflejen con exactitud la vida diaria actual de las personas en los Estados Unidos mientras realizan actividades laborales y de recreación.
4. Ofrezca un equilibrio entre los distintos grupos culturales y étnicos.

5. Proporcione un equilibrio justo de imágenes de mujeres y hombres realizando “labores y trabajo en casa” y “labores y trabajo fuera de casa”. Provea imágenes de personas mayores o de la tercera edad de variados orígenes mientras realizan distintas actividades.
6. Proporcione imágenes de personas con distintas capacidades y de varios orígenes en el trabajo y con sus familias.
7. Use imágenes de diversidad en los estilos familiares, como madres y padres solteros, familias que incluyan a varios familiares y que sean multirraciales y multiétnicas.
8. Use imágenes de personas importantes, del pasado, del presente y que reflejen diversidad.
9. Exhiba obras de arte, como cuadros, esculturas y textiles, elaborados por artistas de distintas procedencias.

VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

A continuación se presentan dos “voces” que corroboran el Principio 4 desde la perspectiva de un programa Early Head Start y la de un programa Head Start.

En un programa Early Head Start de Massachusetts, una madre de Ghana que hablaba muy poco inglés llevó a su hijita de 9 meses a nuestra clase y nos inquietamos. La niña no podía darse vuelta cuando estaba acostada o sentarse sola. Al principio, la comunicación era difícil y la madre parecía no estar feliz con el cuidado que estaba recibiendo la niña. El retraso de la niña parecía no preocuparle. La maestra intentaba por todos los medios de poder afianzar una relación con la madre, pero era una labor difícil.

A través de intercambios diarios de información, la maestra pudo establecer una relación con la madre y a la vez cuidar a la niña. A veces la maestra enviaba notas a la casa y una amiga de la madre se las traducía. La madre entonces traía una nota escrita para contestar. Para las visitas y reuniones domiciliarias, encontraron a un intérprete que facilitaba la comunicación. La maestra supo que la madre usaba un largo manto de tela para mantener al bebé envuelto junto a su cuerpo la mayor parte del tiempo, porque venía de una familia en la que no se deja a los bebés en el piso.

Una vez que la maestra entendió este punto de información tan importante, la maestra pudo ayudar a la madre a sentirse más cómoda con respecto al cuidado que estaba recibiendo la niña. Le explicó por qué se colocaba a los bebés sobre la barriga cuando era la hora de jugar en esa posición. La maestra le pidió autorización a la madre para poder llevar a cabo los planes que había desarrollado para la niña. Si la madre no quería que su hija pasara tiempo en el piso, ¿le parecería bien si se colocaba a la niña

sobre una base de espuma con alguien junto a ella? La madre no tuvo problemas con esa idea, pero le inquietaba el hecho de que la niña necesitaba que la tuvieran en brazos más seguido. Puesto que la sala de bebés tenía muchas voluntarias, era fácil satisfacer este requisito. Las maestras y las voluntarias hacían el esfuerzo para tomar en brazos a la niña lo más posible y lo hacían de manera que pudieran ayudarla en su desarrollo motor grueso. Jugaban juegos del caballito sobre las rodillas, las maestras la ponían de barriga sobre sus piernas y le daban objetos grandes para que pudiera sostenerlos. El programa pudo comprar otra plataforma de espuma, parecida a la que usaban en la sala de bebés, para que la madre pudiera usarla en su casa con la niña.

A través de la comunicación, con paciencia y una mente abierta, la maestra pudo establecer una relación con la madre y creó oportunidades para que la niña pudiera mejorar sus habilidades motoras. A la vez, la madre conversó con la maestra y expresó su creencia de que a los bebés se les debe tomar en brazos con frecuencia. Respetando esta costumbre, la maestra la incorporó como una práctica en su planificación de las lecciones.

En una comunidad rural en los Estados Unidos, tanto los hombres como las mujeres se ausentan del trabajo el primer día de la temporada de caza. La mayoría son cazadores que esperan poder llenar sus congeladores con carne para alimentar a sus familias durante el invierno. El programa Head Start experimenta la llegada de la temporada de caza con la llegada de los niños pequeños al centro de Head Start llevando armas de juguete, igual que papá y mamá.

Los administradores y maestros del programa han dedicado innumerables horas a conversar cómo pueden restringir en sus programas los juegos con armas, cuando se encuentran en una comunidad que depende del uso de armas para alimentar a la familia. En uno de los establecimientos de Head Start, las maestras con experiencia anticipaban la llegada de los niños con sus armas de juguete, colocando un área de recepción al interior del centro que hacía de “punto de control de entrada” de las armas junto a la puerta. Un miembro del personal saluda a cada familia en la entrada y explica los procedimientos, tal como lo tenían que hacer en antaño. Cada niño recibe un boleto de papel a cambio de su arma de juguete, además de la garantía de que su arma será devuelta al final del día cuando se vayan a casa.

En otro establecimiento, los maestros usaban este acontecimiento como una oportunidad para educar a los niños pequeños sobre los requisitos necesarios para manejar y ser dueños de un arma. Los planes de las lecciones de los maestros incluían enseñar a los niños cómo solicitar un permiso para ser propietario legal de un arma, los reglamentos sobre armas de fuego y la seguridad con las armas. Después de que los niños terminaban estas lecciones, los maestros le entregaban a cada niño un certificado de asistencia.

Preguntas y actividades de reflexión

1. ¿Cómo realizan las visitas domiciliarias los maestros o los visitantes domiciliarios?

¿Se da suficiente tiempo durante las visitas domiciliarias para observar cómo se relacionan entre sí los niños, los padres y otros integrantes de la familia?
2. ¿Dedica el personal algún momento durante las visitas domiciliarias para preguntarle a los padres sobre información y cosas conocidas para el niño?
3. ¿Cómo se usan las observaciones que realizan los maestros en el aula para identificar los conocimientos que tienen sobre los orígenes del niño? A medida que el maestro adquiere conocimientos adicionales con respecto a lo que los niños saben y hacen, ¿se planifican las experiencias de aprendizaje en el aula teniendo en cuenta esta información sobre el niño?
4. ¿Cómo usa el personal del programa las conversaciones informales que tiene con los padres para averiguar más acerca del niño (por ejemplo, cuando se ven en el pasillo o cuando van a dejar o a buscar al niño)?
5. ¿De qué manera se incluye a los padres de familia en la planificación del currículo? ¿Se invita a los padres a que compartan información sobre los intereses y las actividades favoritas de su hijo? ¿Se usa esta información en la planificación del currículo?
6. ¿Cuenta su programa con algún tipo de procedimiento a través del cual se puedan examinar los conflictos que hayan surgido entre el personal y los padres con respecto a prácticas? ¿Tiene oportunidades el personal de discutir o simular situaciones distintas y practicar sus habilidades para dialogar con las familias?

Preguntas de reflexión adicionales

Dada la importancia de los contextos culturales y sociales para el desarrollo de los niños:
De qué manera nosotros, como programa:

1. ¿Iniciamos esfuerzos para intercambiar o compartir información y crear oportunidades para iniciar un diálogo con los padres y los integrantes de la familia durante nuestros primeros contactos con ellos?
2. ¿Encontramos formas en las que los padres, los integrantes de la familia y los socios de la comunidad puedan compartir su experiencia, sus ideas, preferencias e información sobre sus orígenes culturales hasta el grado en que deseen hacerlo?
3. ¿Desarrollamos nuestras competencias para establecer y sostener un diálogo con las familias, en particular cuando existen interrogantes o conflictos sobre las prácticas del programa?
4. ¿Organizamos e integramos información entre los mismos miembros del personal? En otras palabras, cuando hay distintos empleados que trabajan con una familia ¿tienen oportunidades para intercambiar, compartir, discutir e integrar información a fin de generar servicios del programa que sean más eficaces?
5. ¿Logramos que nuestras asociaciones y diálogo con las familias y los socios de la comunidad se centren en torno al bienestar de los niños matriculados en nuestro programa? ¿Qué prácticas y estrategias hemos establecido para situaciones en las que haya un desacuerdo entre el personal y los padres?

PRINCIPIO 5:

Cada persona tiene el derecho de mantener su propia identidad mientras adquiere las habilidades que se requieren para funcionar dentro de nuestra diversa sociedad.



Puntos destacados de los Principios multiculturales originales (1991)

- Los niños necesitan que se reconozcan y se respeten las identidades culturales de sus familias.
- Los niños necesitan aprender una variedad de habilidades para poder funcionar eficazmente en una sociedad diversa.
- Los niños tienen el derecho de criarse en ambientes en los cuales existan diferencias y éstas se respeten.

Análisis de la investigación

Al igual que la cultura, nuestra identidad es dinámica y compleja. Nuestra identidad está conectada a nuestro trabajo y actividades, nuestras familias y patrimonios, nuestras ideas y creencias y nuestras elecciones y circunstancias. Los niños pequeños, desde el momento en que nacen y con el tiempo, van desarrollando sus identidades dentro del contexto de las relaciones familiares y de la comunidad.

Como se mencionó en el Principio 4, una de las maneras en que la cultura moldea el desarrollo del niño es a través de las *metas* que los adultos se han planteado para sus hijos, como también a través de los roles que asumen los adultos a fin de lograr dichas metas. Este proceso de configuración cultural naturalmente va a repercutir en cómo los miembros de un grupo cultural llegan a desarrollar una identidad personal y social. Aunque un análisis integral de la literatura relativa al desarrollo de la identidad está fuera del alcance y finalidad de este documento, cabe mencionar que algunos investigadores han investigado la conexión que existe entre las identidades culturales de grupos inmigrantes en los Estados Unidos y su logro escolar.

Una suposición común es que las culturas tradicionales “entorpecen” el éxito escolar. Se sostiene que las personas inmigrantes y las minorías deben “deshacerse” de la cultura de

sus familias y adoptar las formas culturales de sus escuelas. Esta suposición fue cuestionada por un equipo de investigadores quienes compararon los niveles de asimilación a la cultura estadounidense con el logro escolar de los niños indochinos:

Las familias indochinas más exitosas parecen mantener sus propias tradiciones y valores. Al hacer pública esta declaración, no estamos desvalorizando de manera alguna el sistema estadounidense. La transparencia y oportunidades que ofrece el sistema han permitido que los indochinos tengan éxito en los Estados Unidos aun cuando mantengan sus propias tradiciones culturales (Caplan, Choy y Whitmore, 1992, p. 41).

Otra conclusión es que la identidad cultural está conectada al desarrollo de la alfabetización. Altarriba (1993) formuló estos asuntos de la siguiente forma:

La evidencia existente . . . sugiere de manera uniforme que la comprensión [de la lectura] se ve facilitada en la medida en que el lector está familiarizado culturalmente con el material que lee. Los sujetos experimentan interferencia cuando se les presenta material culturalmente poco familiar para que lo procesen. (p. 381)

En otras palabras, las prácticas culturalmente receptivas no sólo se pueden usar para elaborar el currículo y otras prácticas de enseñanza específicas diseñadas para la alfabetización en la primera infancia, sino que también son necesarias para apoyar el progreso académico de los niños. Según esta opinión, los programas no tienen que escoger entre servicios que fomenten el desarrollo académico y aquellos que ofrezcan receptividad cultural. Al contrario, se recomienda que los programas mejoren sus políticas y entrega de servicios culturalmente receptivas, a fin de brindar un respaldo absoluto para el aprendizaje y desarrollo de los niños (National Research Council and Institute of Medicine, 2000).

Implicaciones clave

Una implicación clave es que la cultura de la familia es una fuente de fortaleza, en especial para los niños pequeños. Por lo tanto, los programas deberían desarrollar procedimientos de evaluación interna que permitan analizar los sistemas y servicios del programa.

Familia y cultura: Fuentes de fortaleza

Las familias desempeñan un papel fundamental en la formación de la identidad de un niño y en ayudarlo a determinar su lugar en el mundo (Jackson et al., 1997). Por

ejemplo, se descubrió que entre las familias afroamericanas de Head Start, la identificación positiva que tienen las madres con su raza guardaba una relación significativa con la competencia social del niño (Halgunseth et al., 2005). La autoestima, el funcionamiento psicológico positivo y el logro son todos factores que se han relacionado con la conexión o identificación que tiene una persona con su propio grupo racial o cultural.

Existen muchas situaciones en las que la cultura puede servir como fuente de fortaleza. La adopción informal del niño por otros familiares, padrinos o amistades es una práctica característica de las culturas de familias puertorriqueñas, afroamericanas e indias estadounidenses (Garcia-Preto, 2005; Moore-Hines y Boyd-Franklin, 2003). Asimismo, se ha determinado que las redes étnicas de parentesco y las redes sociales fomentan una mayor autoestima (Keefe y Padilla, 1987). Los estudios de investigación también han descubierto que muchos hispanos estadounidenses y asiáticos estadounidenses buscan redes de apoyo personal, oportunidades económicas y aceptación social dentro de sus propias comunidades étnicas (Vega y Rumbart, 1991).

De acuerdo a los *Principios multiculturales* (1991), es preciso reconocer y acoger la cultura de cada familia por sus singulares características y también como una fuente de fortaleza para respaldar el desarrollo infantil. Es importante ver a las familias dentro de su propia cultura, sus propias estructuras y prácticas características que pueden ser distintas de aquello con lo que estamos familiarizados o acostumbrados a ver. No obstante, estas diferencias no hacen que la familia o los niños sean de manera alguna deficientes, sino al contrario, estas diferencias los convierte en un recurso informado y rico que los programas deben aprovechar cuando planifican e implementan su programa.



VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

Un programa para familias indias estadounidenses ubicado en una reserva de Wisconsin dirige salones en clases en dos idiomas para bebés, niños hasta los tres años y niños en edad preescolar, para preservar el idioma y la cultura *ojibwa* y a la vez apoyar la adquisición del idioma inglés. Aquellos miembros de la comunidad que tienen mayor fluidez en el idioma imparten continuamente instrucción lingüística para los empleados del programa. Los empleados llevan a cabo muchas actividades para fomentar la preservación del idioma, entre ellas, la implementación de juegos y experiencias de aprendizaje culturalmente receptivas en las aulas.

Por ejemplo, las clases de los niños hasta los tres años y de niños de edad preescolar exhiben muros de palabras con vocabulario básico en los idiomas *ojibwa* e inglés. Además, los maestros han creado afiches con historias conocidas para los niños. En una de las aulas, el afiche incluye la escena de un bosque con árboles, plantas, lagunas y pequeños animales. En un espacio de la escena, hay una base o muñón de árbol que señala que un castor ha roído el árbol hasta botarlo. El afiche se encuentra en un lugar del salón de clases donde los niños pueden jugar y usar su idioma para describir entornos y acontecimientos conocidos. Durante el juego, los maestros tienen la oportunidad de observar el lenguaje que usan los niños, elaborar y ampliarse en torno a las palabras que utilizan e presentar un vocabulario nuevo ya sea en *ojibwa* o en inglés.

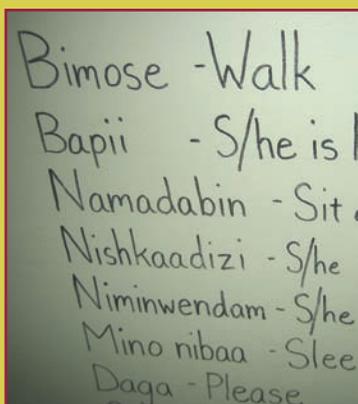
En una actividad similar, durante la hora del juego libre, los maestros cubren las mesas con papel de estraza o para envolver. Con distintos marcadores de colores, estos esbozan entornos que son familiares para los niños, incluidos el Lago Superior, las vías del tren y los árboles. Los maestros luego agregan pequeños juguetes al entorno, como trenes de juguete, animales pequeños, calcomanías o ilustraciones adhesivas, sombreros y otros artículos para disfrazarse. Lo que en este caso comenzó como una actividad iniciada por los maestros posteriormente se puede traspasar a los niños, para que tengan la oportunidad de desarrollar distintas ideas en el juego. Al igual que la actividad del afiche de historias, este tipo de juego imaginario permite que los niños dirijan su propia actividad, desarrollen historias complejas sobre su ambiente y el tipo de acontecimientos que ocurren en él, además de aprovechar la oportunidad para expresarse usando sus idiomas.

Preguntas y actividades de reflexión

1. Observe el área de los libros dentro del aula. ¿En qué medida reflejan los libros la herencia racial, étnica y lingüística de todos los niños matriculados en esa aula? ¿Cómo se usa la disposición y decoración del área favorablemente para invitar a los niños de diversos orígenes a que entren a esa sección de la clase y seleccionen libros?
2. ¿Qué tan familiarizado está usted con los relatos que los padres u otros integrantes de la familia les narran o les leen a los niños de su programa? Si conoce esas historias o relatos, ¿cómo utiliza esta información para planificar un currículo? Si no las conoce, ¿cómo puede obtener esta información?
3. ¿Cuenta su programa con normas o políticas formales que aseguren que el personal docente o los voluntarios les lean libros a los niños en el idioma del hogar y en inglés? ¿Reflejan los libros que se ofrecen en el salón de clases los idiomas hablados por todos los niños matriculados?
4. ¿Cómo se les invita a los padres a compartir su(s) cultura(s) con los niños, las familias o el personal del programa? ¿Cómo se les invita a los padres a que conversen con el personal del programa y expresen lo que hace que su familia “se sienta en casa”?
5. ¿Qué indicadores y sistemas específicos puede identificar su programa que demuestren respeto y apoyo por las culturas de todas las familias matriculadas?

PRINCIPIO 6

Los programas eficaces para niños que hablan un idioma que no es el inglés necesitan fomentar el desarrollo continuo del idioma principal del niño mientras se facilita su adquisición del inglés.



Puntos destacados de los *Principios multiculturales originales (1991)*

- La adquisición del idioma es un proceso natural basado en el descubrimiento de significados.
- El uso del idioma principal de los niños facilita su aprendizaje en los años preescolares.
- La investigación señala que el desarrollo y mantenimiento del idioma principal del niño respalda y facilita el aprendizaje del segundo idioma. Esto se logra con mayor éxito cuando no se usa la traducción y se reconoce la necesidad de que el niño debe desarrollar una comprensión antes de hablar.

Análisis de la investigación

Desde la publicación de los *Principios multiculturales* en 1991, los estudios de investigación sobre el desarrollo de dos idiomas (es decir, la adquisición de más de un idioma) han respaldado sistemáticamente este Principio. En primer lugar, la investigación ha demostrado que el desarrollo de dos idiomas no interfiere con la adquisición de los indicadores típicos del desarrollo. En segundo lugar, la investigación ha identificado aspectos clave con respecto a ambientes que fomentan la adquisición del idioma. En tercer lugar, las conexiones que existen entre el idioma y la adquisición de las habilidades conceptuales constituye uno de los motivos convincentes de por qué es necesario el desarrollo continuo del idioma del hogar del niño. Por último, los estudios más recientes en este ámbito señalan que el uso continuo del primer idioma facilita la adquisición del inglés. A continuación se presentan resúmenes de las conclusiones de la investigación. Se recomienda que los programas consulten el informe sobre el aprendizaje en dos idiomas de Office of Head Start, titulado “Aprendizaje en dos idiomas: ¿Qué hace falta?”. El documento se puede encontrar en el sitio web de

Early Childhood Learning and Knowledge Center (ECLKC). Dirección del sitio web: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc>.

La adquisición de dos idiomas: ¿retrasa el desarrollo?

El desarrollo de dos idiomas en los niños pequeños se caracteriza por la *variabilidad*; en otras palabras, existen varias trayectorias hacia la adquisición de dos idiomas. Si bien es probable que la mayoría de los niños del mundo estén expuestos a más de un idioma (Bialystok, 2001), el desarrollo de dos idiomas en los niños con frecuencia constituye motivo de ansiedad para los adultos. La ansiedad puede estar caracterizada por la inquietud de que el desarrollo de dos idiomas es “demasiado difícil” para ellos.

En base a estas inquietudes, se han recopilado varios estudios y analizado datos relativos al desarrollo de dos idiomas en niños bastante pequeños. Oller, Eilers, Urbano y Cobo-Lewis (1997) analizaron a grupos de bebés monolingües y bebés que estaban aprendiendo dos idiomas (español e inglés) para analizar cuándo comenzaban a balbucear y cuánto era lo que balbuceaban. Los investigadores no encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

Petito y sus colegas (2001) analizaron a grupos de niños monolingües y niños que estaban aprendiendo dos o más idiomas (francés, inglés y lenguaje por señas) y compararon la adquisición de los siguientes indicadores lingüísticos: primeras palabras

Definiciones

Niños que aprenden dos idiomas (DLL): Niños que aprenden dos (o más) idiomas simultáneamente, como también aquellos que aprenden un segundo idioma, mientras continúan desarrollando su primer idioma (o idioma del hogar) (ACF, 2008).

L1: Se refiere al primer idioma de un niño, también conocido como idioma del hogar o idioma principal.

L2: Se refiere al segundo idioma de un niño.

Niños que aprenden un segundo idioma y el desarrollo bilingüe secuencial: Niños que comienzan a aprender un idioma adicional después de los tres años de edad (Genesee, Paradis y Crago, 2004, p. 4).

Desarrollo bilingüe simultáneo: Niños que aprenden dos o más idiomas desde el nacimiento o que comienzan a aprenderlos dentro de su primer año de vida (Genesee, Paradis y Crago, 2004, p. 4).

habladas (o por señas), expresiones o sonidos de dos palabras y un vocabulario de 50 palabras. La investigación anteriormente realizada con respecto a niños monolingües ha establecido estos indicadores como puntos importantes dentro del proceso de desarrollo. Petito y sus colegas no encontraron diferencias importantes en la edad en la cual los niños, que están aprendiendo dos o más idiomas logran los hitos lingüísticos que se han establecido, en comparación con los niños monolingües.

Otros investigadores han examinado el desarrollo de dos idiomas en los niños de edad preescolar (Rodríguez, Díaz, Durán y Espinosa, 1995; Winsler, Díaz, Espinosa y Rodríguez, 1999). En estos estudios, se comparó a niños de habla hispana de bajos ingresos que asistían a programas preescolares bilingües con niños similares que estaban en casa. Los salones de clases usados en el estudio eran “verdaderamente bilingües en el sentido de que los maestros pasaban una proporción aproximadamente igual de tiempo hablando en español y en inglés” (Winsler et al., 1999, p. 360).

Los niños matriculados en los programas preescolares bilingües demostraron adelantos significativos en la adquisición de vocabulario tanto de español como de inglés. Estos niños que asistían a los programas preescolares bilingües, en lugar de experimentar un declive en su dominio del primer idioma, demostraron un incremento continuo de habilidades en su primer idioma. Además, estos niños pudieron acelerar el desarrollo de habilidades específicas en español, tal como el uso de un mayor número de palabras para poder contar una historia. Los autores atribuyeron el progreso de estos pequeños en ambos idiomas a la naturaleza de tan gran calidad de los programas a los cuales asistían los niños. Aunque la base de la investigación con respecto a este campo no es amplia, las pruebas disponibles son constantes: los niños son capaces de adquirir más de un idioma, cuando se les da la oportunidad de estar constantemente expuestos a ambos idiomas.

Idioma del hogar y habilidades conceptuales

El desarrollo lingüístico involucra más que sólo aprender a hablar la lengua. A medida que los niños adquieren el idioma que se habla en el hogar, sus conocimientos conceptuales también aumentan. Desde que nacen hasta los cinco años, los niños desarrollan una amplia gama de habilidades conceptuales importantes, entre ellas las siguientes:

1. **Categorización:** Los niños son capaces de identificar manzanas, bananas y naranjas como ejemplos de frutas o son capaces de reconocer las diferencias entre niños y adultos.
2. **Clasificación:** Los niños son capaces de distinguir entre objetos grandes y pequeños o son capaces de agrupar los objetos de acuerdo a dos o más atributos o características (por ejemplo: “Esta fuente es roja y de plástico. Esa fuente es verde y está hecha de vidrio”).

3. **Narración:** Los niños son capaces de describir experiencias anteriores como una historia coherente (es decir, lógica, fácil de entender) o son capaces de recordar en detalle de qué se trataba un libro favorito.
4. **Causa y efecto:** Los niños son capaces de identificar los gérmenes como la fuente de enfermedades o son capaces de entender que los rayos del sol pueden causar quemaduras.
5. **Razonamiento lógico:** Los niños son capaces de vincular dos ideas en orden lógico (por ejemplo, “tenemos que ordenar, porque ya es casi la hora de subirse al autobús”) o son capaces de distinguir entre actividades reales e imaginarias.
6. **Operaciones numéricas:** Los niños son capaces de contar los objetos de un grupo o son capaces de sumar pequeñas cantidades para obtener la suma correcta.
7. **Relaciones espaciales:** Los niños son capaces de indicar objetos que están sobre, debajo o junto a otro objeto o son capaces de indicar, por ejemplo, que un objeto se encuentra hacia la izquierda de otro.

De diversas maneras concretas e importantes, los niños desarrollan una amplia gama de habilidades conceptuales importantes a medida que adquieren y desarrollan su primer idioma. Estas habilidades son esenciales para la lectura y el éxito escolar, aparte de que las habilidades tienen el potencial de transferirse de un idioma a otro. Para fomentar la preparación escolar de los niños, los programas Head Start deben maximizar el



desarrollo conceptual ininterrumpido de estos durante el período preescolar, fomentando el aprendizaje del idioma del hogar al igual que el inglés.

Los cimientos del idioma del hogar

El apoyo firme y constante al desarrollo del idioma del hogar es la clave de la adquisición del segundo idioma. Como lo explica Collier (1995):

La clave para comprender el papel que desempeña el primer idioma en...segundo idioma es comprender la función de desarrollo cognitivo ininterrumpido....cuando los padres y los niños hablan el idioma que saben mejor, están funcionando a su nivel real de madurez cognitiva (p. 6-7).

Es decir, es preciso incentivar a los padres de familia a que usen el idioma que conocen mejor cuando hablan con sus hijos. A medida que los niños continúan desarrollando sus conocimientos en su primer idioma, estos mismos conocimientos y conceptos aprendidos pueden transferirse a un segundo idioma una vez que el niño haya desarrollado el vocabulario y las aptitudes gramaticales en ese segundo idioma.

Esta postura se vio respaldada recientemente con los resultados de un estudio realizado por Miller y colegas (2006). Los autores, en su estudio de 1,500 niños bilingües en español e inglés que estaban matriculados en kindergarten y hasta tercer grado, analizaron cómo el dominio oral del idioma ya sea en español o en inglés se relacionaba con las capacidades de lectura de los niños en ambos idiomas. Los autores señalaron que el dominio oral del inglés servía como un factor de predicción de sus puntajes de lectura, tanto en inglés como en español. Asimismo, el dominio oral del idioma español podía predecir sus puntajes de lectura en ambos idiomas. Las pruebas de este estudio indican que un mayor dominio lingüístico en un idioma respalda la capacidad de lectura en el segundo idioma.

Si bien los resultados provienen de un solo estudio, estas conclusiones no corroboran la idea de ofrecer aulas sólo en inglés para niños que hablan otros idiomas que no sean inglés. De hecho, las conclusiones indican que el desarrollo continuo del idioma que el niño habla en el hogar, con un énfasis explícito en el desarrollo de habilidades lingüísticas orales sólidas, constituye una fuente directa de apoyo para la adquisición del inglés por parte del niño y, en particular, para el éxito futuro de la lectura en inglés.

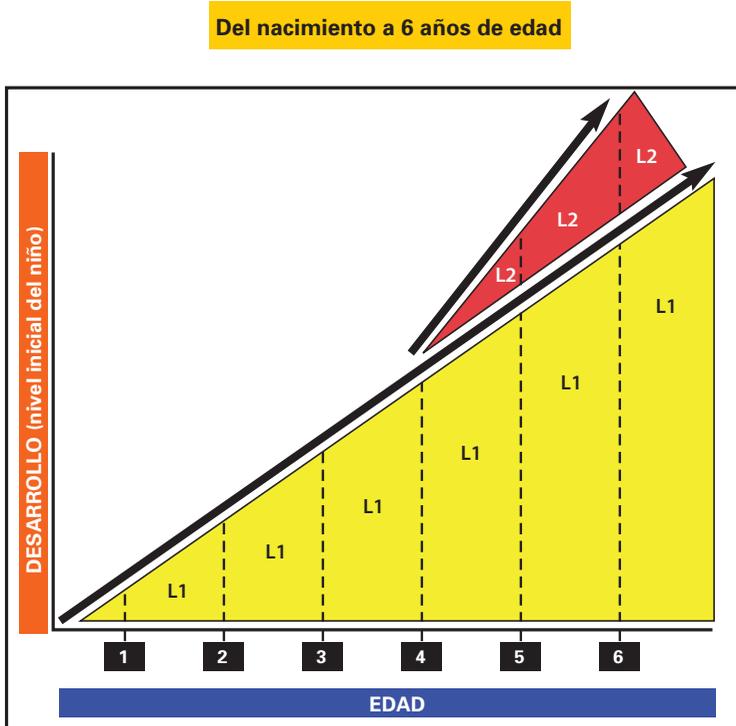
Implicaciones clave

La Figura 4 presenta una imagen visual imperfecta pero tal vez útil del desarrollo secuencial de dos idiomas. El gráfico indica que un niño ha comenzado a adquirir un idioma desde el nacimiento (indicado como L1) y posteriormente, a los cuatro años de edad, comienza a adquirir un segundo idioma (indicado como L2).

Al analizar el gráfico, tengan presente la gran variedad de habilidades conceptuales que adquieren y desarrollan los niños en su idioma del hogar (L1). (Estas habilidades se enumeran en las páginas 53-54). A partir de esto, considere el grado de desarrollo del segundo idioma de los niños (L2).

La Figura 4 demuestra que los niños realizan un progreso constante en su L2 [segundo idioma]. Sin embargo, su adquisición de vocabulario en L2 lleva tiempo. Cuando se considera la gama de habilidades conceptuales que se forman en L1 [primer idioma], y luego se toma en cuenta el grado de desarrollo del segundo idioma, es difícil imaginarse cómo podrían continuar desarrollando los niños sus conocimientos conceptuales si se les limitara considerablemente o se eliminara totalmente el acceso a su primera lengua.

Figura 4. Visualización de la adquisición secuencial de dos idiomas



En otras palabras, durante los primeros años de desarrollo secuencial de dos idiomas, los niños no tienen el nivel de vocabulario y otras habilidades lingüísticas en L2 (por ejemplo, la gramática) como para usar o desarrollar sus habilidades conceptuales. Simplemente no existe suficiente “materia prima” lingüística para hacerlo.

Por lo tanto, el Principio 6 corrobora la investigación en el ámbito de adquisición de idiomas y la investigación en el campo de desarrollo de las habilidades conceptuales. Los programas deben fomentar el desarrollo continuo del idioma del hogar del niño, en la medida de lo posible, contratando a maestros o consiguiendo a voluntarios. No obstante, es evidente que no todos los programas podrán contratar a personal que tenga fluidez en todos los idiomas distintos que hablan los niños y las familias. Por lo tanto, es vital que los programas establezcan asociaciones con los padres de familia y otros miembros de la comunidad para motivarlos a prestar dicha ayuda. Los empleados del programa pueden ayudar a las familias a que exploten sus propias competencias e intereses (por ejemplo, en relatar historias, hacer cobijas o frazadas tradicionales, trabajar en el jardín, hacer juegos y actividades físicas) y dialoguen con ellas sobre cómo pueden contribuir y participar en el salón de clases como oportunidad para que enseñen sus habilidades.

Al mantener el desarrollo del idioma del hogar, estamos apoyamos simultáneamente el avance de muchas habilidades conceptuales que son necesarias para el éxito académico posterior del niño. Este mejoramiento y aprendizaje continuado del idioma del hogar puede lograrse, introduciendo y fomentando en los niños el desarrollo del idioma inglés.

VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

Un programa del estado de Washington reconoció lo difícil que era poder respaldar a niños que hablan idiomas que no son el inglés, cuando dentro de su programa Head Start, en un año cualquiera, se hablaban entre veinte y treinta idiomas. El programa tiene la cobertura de una amplia área geográfica: algunos centros sólo tienen hablantes de español e inglés, pero en otros, se hablan entre cinco y siete idiomas en un solo salón de clases.

El programa creó un proyecto para ayudantes bilingües, dirigido por el gerente de servicios bilingües. Los ayudantes bilingües a tiempo parcial, a quienes se les contrata al comienzo del año programático, son miembros de la comunidad, padres de niños que anteriormente han estado matriculados en el programa y otras personas que entienden y hablan suficiente inglés y uno de los idiomas del hogar requeridos. A los ayudantes bilingües (que no son parte del requisito de proporción maestro-niño) se les asigna a un aula cada vez que exista un mínimo de cuatro niños que hable el mismo segundo idioma en un salón de clases determinado. (No se asignan asistentes bilingües a las aulas con menos de cuatro niños que hablen un segundo idioma.

No obstante, en estos salones de clases, hay voluntarios capacitados que hablan el idioma de los niños, sirven de ejemplo al hablar el idioma y trabajan individualmente con los niños).

El programa ofrece capacitación a los ayudantes bilingües que trabajan con los maestros a fin de que ayuden a los niños a aprender sobre expectativas, transiciones y rutinas. Los ayudantes están capacitados en cómo proporcionar apoyo lingüístico individual para trabajar paralelamente al nivel de los niños en su proceso de adquisición de los idiomas. Existe el requisito de que los maestros que trabajan en el aula deben completar un módulo de capacitación en Internet sobre cómo trabajar efectivamente con las ayudantes bilingües y sobre la importancia de la conservación del idioma del hogar del niño y la adquisición de un segundo idioma. El gerente de servicios bilingües junto con cada uno de los maestros deciden cuánto tiempo permanecerá el ayudante bilingüe en el salón de clases. Los ayudantes bilingües son una parte integral de la filosofía del programa de apoyar y utilizar el primer idioma del niño mientras se fomenta su adquisición del inglés.

Preguntas y actividades de reflexión

1. Revise la lista de habilidades cognoscitivas que desarrollan los niños a medida que van adquiriendo el idioma del hogar (véase la sección Habilidades en el idioma del hogar y conceptuales, de la pág. 47). ¿Demuestran las observaciones de las aulas de su programa que los maestros planifican las experiencias de aprendizaje para fomentar la adquisición de estas habilidades en los niños?
2. ¿En qué medida puede contratar el programa a personal que hable los idiomas del hogar de los niños matriculados en el programa?
3. Cuando no es posible contratar a personal que habla el idioma de las familias, ¿qué ha hecho el programa para aumentar el acceso que tienen éstas a todos los servicios de Head Start y para comunicarles la importancia del apoyo familiar para mantener el(los) idioma(s) del hogar?

PRINCIPIO 7

La programación culturalmente pertinente requiere de personal que sea receptivo y refleje a la comunidad y a las familias a quienes entrega servicios.



Puntos destacados de los Principios multiculturales originales (1991)

- Las *Normas de Desempeño del Programa Head Start* requieren que los concesionarios contraten a personal que refleje a los grupos raciales y étnicos de los niños matriculados en el programa.
- La incorporación de la relevancia cultural y el respaldo del desarrollo continuo de idioma del hogar del niño constituye la base fundamental para un buen programa.

Análisis de la investigación

La investigación e información presentada en el Principio 6 indica que, los niños pequeños matriculados en un ambiente de salón de clases se benefician cuando por lo menos un adulto habla el idioma de su hogar. En las visitas domiciliarias, las aptitudes del visitante domiciliario para hablar el idioma de la familia son particularmente esenciales si desea establecer y desarrollar una relación que apoye a la familia y respalde el desarrollo de los niños. Independientemente de cuál sea la opción del programa en la cual esté matriculado el niño, es necesario que las familias tengan una total comprensión de lo que es el programa Head Start, el tipo de servicios que reciben sus hijos y de qué manera pueden participar como familias. Es preciso que los padres comprendan el progreso que realiza el niño y puedan contribuir a él.

Implicaciones clave

Las *Normas de Desempeño del Programa Head Start* reflejan el Principio 7. Las normas requieren lo siguiente:

- La comunicación integral recíproca y efectiva entre el personal y los padres ocurra de manera habitual y en un idioma que entiendan los padres;
- que el personal y los consultores del programa estén familiarizados con la herencia y los orígenes étnicos de las familias;
- las reuniones y las interacciones con la familia deben respetar la diversidad y los orígenes culturales y étnicos de cada familia;
- en los casos en los que una mayoría de los niños hable un idioma que no sea el inglés, debe contratarse a un empleado para el aula (o visitante domiciliario) que hable el idioma de los niños.

Estos requisitos, paralelamente con muchos otros que se relacionan con la receptividad cultural y lingüística del programa, exigen la contratación de miembros del personal que reflejen la composición lingüística y cultural tanto de los niños como de las familias.

Durante muchos años, en los programas Head Start se ha guardado la tradición de “formar a sus propios empleados” o de contratar a nivel interno para reflejar a la comunidad y a las familias a quienes se brinda servicios. En algunos casos, un programa puede capacitar a voluntarios que se han entregado y comprometido con el programa, pero que tal vez, no cuentan con los antecedentes profesionales necesarios para optar a puestos de empleados. Durante el proceso de inclusión de voluntarios, se trabaja en torno al desarrollo profesional de estas personas para encaminarlas a convertirse en suplentes remunerados y, posteriormente, pasen a ser personal pagado con capacitación continua. Los programas tribales desde hace muchos años han estado contratando a personas dentro de la comunidad para luego darles formación y permitirles crecer como personal del programa.

Los programas deben poder comunicarse con las familias y los niños de maneras que sean significativas. Es preciso que los programas se aseguren de que el personal y los consultores estén familiarizados con los antecedentes étnicos de las familias. Esta información debe comunicarse por escrito e incluirse en las políticas para el personal y los consultores. Además, los programas deben estar conscientes de cómo utilizar las aptitudes bilingües de su personal. Por ejemplo, si a una maestra bilingüe, a quien se le ha contratado con la finalidad de que enseñe e interactúe con los niños y las familias, también se le pide que interprete o que traduzca de manera habitual, esto no se considera algo apropiado. Las responsabilidades adicionales de lo que implica traducir y/o interpretar pueden consumir totalmente a la maestra. Además, los programas deben recordar que no porque una persona hable un idioma, eso signifique que la persona sea

competente como intérprete o traductora, o se sienta cómoda interpretando para otra persona o traduciendo documentos escritos de un idioma a otro.

Los programas deben explorar la mejor forma en que los padres reciban la información. Es necesario que los programas trabajen con estos para determinar su nivel de alfabetización en el idioma del hogar y así evitar suposiciones de que si un documento se traduce y se envía al hogar, entonces automáticamente va a ser leído y entendido por los padres.

VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

Durante los meses de verano, los programas de Head Start para familias migrantes y trabajadores de temporada tienen que cumplir con una norma de educación especial dictada por las *Normas de Desempeño del Programa Head Start* y la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA). Ambas requieren que los niños con posibles discapacidades reciban una prueba diagnóstica de detección, una evaluación y se puedan identificar para que reciban servicios de educación especial dentro de un período de tiempo finito, a través de entidades que ofrecen servicios conforme a la Parte C o Parte B de dicha ley. Los distritos escolares son responsables por poner en práctica los programas de educación especial, pero normalmente están cerrados durante los meses del verano. Sin embargo, esto no exime a los programas de su responsabilidad de garantizar los servicios correspondientes para los niños.

Un concesionario que brinda servicios a familias migrantes y trabajadores de temporada en California, a fines de satisfacer este requisito, hizo todo lo posible por emplear bajo contrato a patólogos de habla y lenguaje bilingües con licencia estatal que, de pequeños, habían sido niños migrantes. El programa hizo su labor de reclutamiento en las universidades cuando los estudiantes estaban por obtener sus títulos profesionales. Los estudiantes pudieron realizar su práctica en el programa Head Start para familias migrantes y trabajadores de temporada. ¿Qué mejor forma de encontrar personal que pudiese evaluar y brindar servicios a los niños? Los patólogos de habla y lenguaje comprendían la importancia que tenía para estas familias el que se hicieran las evaluaciones oportunamente, además entendían el estilo de vida de las familias migrantes. Cuando se reunían con las familias, sus conversaciones eran ricas en percepciones culturales y recalcan la relevancia de preservar el idioma del hogar. Estos profesionales podían explicar la importancia de la intervención terapéutica temprana, como también ayudar a las familias a resolver situaciones en las cuales se sintieran reacias a participar. Estas conversaciones representaban la preparación perfecta para los años escolares futuros. También garantizaban que los niños recibieran servicios una vez que los padres aprendían cómo defender y apoyar a sus hijos y saber entregar a las escuelas su plan oficial del Programa de Educación Individualizada de su hijo cuando se mudaban a otro estado.

Estos profesionales bilingües con licencia estatal expresaron su deseo de devolver la mano a sus raíces y, a la vez, hicieron posible que los servicios se brindaran con una interrupción mínima para los niños de Head Start para familias migrantes y trabajadores de temporada. Ésta fue, sin lugar a dudas, una situación en la que todos resultaron favorecidos.

Preguntas y actividades de reflexión

1. ¿Cómo reúne el programa actualmente información de las familias? ¿De qué manera ayudan al personal las prácticas de recopilación de información para que éste pueda entender mejor los valores y las creencias culturales de las familias matriculadas en su programa?
2. ¿Cómo identifica y toma en consideración su programa los intereses que tienen los padres en recursos y servicios culturalmente específicos?
3. ¿Cómo informa el programa a las familias dentro de su área acerca de los servicios que ofrece el programa Head Start?
4. ¿Cómo garantiza el programa que los padres que provienen de distintos grupos culturales o aquellos que hablan idiomas que no sean inglés estén completamente informados y participen en toda la gama de oportunidades que brinda su programa para la participación de los padres?
5. ¿Cómo hace gestiones su programa en sus labores de extensión, reclutamiento y contratación del personal; cómo elige a padres, voluntarios y consultores, para que sean un fiel reflejo de las familias y la comunidad?

PRINCIPIO 8:

La programación multicultural permite que los niños desarrollen la conciencia, el respeto y la apreciación por las diferencias culturales individuales.



Puntos destacados de los Principios multiculturales originales (1991)

- La diversidad dentro del salón de clases y las experiencias de socialización en el hogar pueden constituir los puntos de partida para las experiencias de aprendizaje y discusiones planificadas con respecto a las diferencias culturales individuales.
- La información cultural debe ser integrada a los entornos diarios y a las experiencias de aprendizaje del niño, en lugar de enseñar la cultura como una actividad esporádica.
- Una meta importante es desarrollar la capacidad de los niños para comunicarse eficazmente con personas que son distintas a ellos.

Análisis de la investigación

La creciente diversidad lingüística y cultural en muchos programas Head Start refleja las tendencias demográficas a largo plazo en los Estados Unidos. Si bien todas las personas están arraigadas en la cultura, también es importante reconocer que las personas son entes individuales. Dentro de cualquier grupo cultural, pueden existir diferencias en cómo se cría a los niños. Por lo tanto, es importante evitar pensar que todos los miembros de una cultura son “iguales”. Al contrario, debemos trabajar para comprender y apreciar a cada niño y a cada familia por la singularidad que los caracteriza.

Transmisión cultural: El papel de las rutinas

Valsiner (1997) ofreció una explicación de cómo están conectadas las diferencias culturales e individuales. Según su opinión, la alimentación y las horas de comida proporcionan un “microcosmos dentro del cual se inician los patrones culturales de conducta y en cual el niño (individual) se ve enfrentado a su conocimiento cultural acerca del mundo” (Valsiner, 1997, p. 214).

Durante las comidas, los adultos limitan deliberadamente algunas de las acciones de los niños y fomentan otras, moldeando así (pero no determinando) su futuro desarrollo. Los padres y los integrantes de la familia sirven de ejemplo y explican si el niño puede comer solo y cómo puede hacerlo, lo que puede comer y en qué cantidad, y cómo se preparan, sirven y guardan los alimentos.

Según Valsiner (1997), los niños están expuestos a información cultural a cada hora de comida. La información se transmite directa e indirectamente. Por ejemplo, mientras los niños comen, se les da instrucciones directas (por ejemplo: siéntate bien, come con la boca cerrada, cómete todo lo que tienes en el plato). Estas indicaciones directas también entregan información relacionadas con el contexto religioso, comunitario, social y otros contextos familiares.

Sin embargo, las instrucciones directas no son la única forma en la cual se transmite la cultura. Dentro de una ocasión estructurada como lo son las comidas, los integrantes de la familia indirectamente exponen a los niños a distintas maneras de pensar y de comportarse (Valsiner, 1997, p. 226). En estas situaciones, y con frecuencia antes de que existan instrucciones directas, los niños están expuestos a maneras de actuar e interactuar, al observar a integrantes de la familia y a otras personas. Durante las comidas, hasta los niños más pequeños pueden ver lo que se hace, cómo se hace y quién lo hace. Los niños pueden, por ejemplo:

- Observar cómo se preparan las comidas y se realizan las labores de casa;
- tomar parte en conversaciones y escuchar a sus padres expresar opiniones;
- estar expuestos a historias, al humor y la tristeza;



- recibir instrucción religiosa;
- ser instruidos en cómo comunicarse y comportarse de manera educada; y
- observar y oír por casualidad comentarios sobre acontecimientos de la comunidad.

El componente clave de esta exposición indirecta a información cultural se convierte en el papel activo del niño al absorberlo. Es decir, un niño no absorbe la información “textualmente”, ni tampoco accede a dicha información del mismo modo. Al contrario, los niños procesan la información tal como les llega, activamente “dándole sentido” a lo que ven y escuchan. Hasta los niños más pequeños pueden comparar observaciones que han hecho en un ambiente con las de otros ambientes.

Implicaciones clave

Las culturas difieren en muchos aspectos en cuanto su alimentación y a las horas de comida. La cultura puede ofrecer estructura en estas situaciones como también presentar a los niños a prácticas y procedimientos que se pueden definir como “aceptables”. No obstante, cada persona dentro de una cultura toma sus propias decisiones en cuanto a cómo vivir, cómo actuar, con qué valores sentirse identificado y qué creencias considerar importantes a nivel personal.

Una conclusión clave dentro de la literatura de la investigación es que los niños adquieren información cultural a través de distintas vías. En ocasiones, es posible que reciban instrucciones directas en cuanto a reglas y expectativas comunes de su cultura, como por ejemplo, la conducta esperada durante las comidas. En otras circunstancias, los niños adquieren información cultural a través de sus propias observaciones, las de los miembros de su familia inmediata (como también otros familiares). Los niños también observan a los maestros y a otros adultos de su programa Head Start, a adultos que proporcionan cuidado infantil y a otros miembros de su comunidad. En palabras más simples, todos los adultos son un ejemplo para los niños cuando se desenvuelven en el mismo ambiente que los pequeños. Por lo tanto, ello implica que la transmisión cultural por parte del personal del programa es que deben desarrollar formas de comunicación con las familias de modo que puedan usar los conocimientos que tienen de su vida diaria y utilizarlos para tomar decisiones con respecto al diseño del ambiente del salón de clases.

VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

Una maestra de Head Start de un programa en Kansas contó que durante todos los años en los que había estado enseñando, en realidad no había pensado muy detenidamente sobre su propia herencia cultural o acerca de la cultura misma de su familia. Un día estaba leyendo a los niños una historia que se trataba de una abuela italiana que alegremente preparaba la cena para su familia. Ese fue un momento de revelación para ella. La historia la hizo volver a sentirse “en casa”. Repentinamente nació la conexión que pudo hacer con su familia a partir de la historia y brotó el orgullo que sentía acerca de su origen italiano. La maestra señaló que antes de ese momento no entendía lo poderoso que podía ser la programación multicultural para los niños.

Una semana después escogió un libro de cuentos sobre un niño indio estadounidense, puesto que había una niña de origen indio en su clase. En esa época había muy poca representación de la cultura de la niña en el currículo. Nos contó que la niña inmediatamente se acercó a ella después de haberle leído la historia. Pasaron algunos momentos juntas mirando las ilustraciones del libro y volviendo a revisar algunas de las páginas que le interesaban a la niña. La maestra envió el libro a casa con la niña y la motivó a que lo compartiera con su familia. Este simple gesto fomentó una relación más cercana y sólida entre el centro de Head Start y la familia. Durante el mes siguiente, la madre de la niña participó en el salón de clases como voluntaria y ambos padres asistieron juntos a la reunión de padres el mes siguiente.

Preguntas y actividades de reflexión

1. Si su programa brinda servicios a bebés y niños pequeños: ¿Cómo reúne información con respecto a las prácticas de cuidado infantil que tienen las familias? Por ejemplo, ¿cómo llega usted a enterarse de las estrategias que usa una familia determinada para alimentar a su hijo, hacerlo dormir o tomarlo en brazos?
2. En el caso de niños de edad preescolar, ¿cómo se reflejan en las aulas las culturas de los niños matriculados? ¿Cómo logran las experiencias diarias de aprendizaje que los niños aprendan acerca de otras culturas y desarrollen un respeto por ellas?
3. ¿Qué oportunidades tienen los padres para forjar relaciones con otros padres y desarrollar nuevos entendimientos de las personas que provienen de distintos grupos culturales dentro de la comunidad?

PRINCIPIO 9

La programación culturalmente pertinente y diversa analiza y desafía los prejuicios institucionales y personales.



Puntos destacados de los Principios multiculturales originales (1991)

- Es necesario examinar los sistemas y servicios del programa para detectar prejuicios institucionales.
- Es necesario enseñarles a los niños las habilidades necesarias para enfrentar los prejuicios.

Análisis de la investigación

Uno de los retos de entender lo que es cultura incluye la manera de cómo la adquirimos. Rogoff (1990) planteó el problema de la siguiente forma: Somos “ciegos” ante nuestra propia cultura, porque nuestra propia forma de pensar y vivir, la que se ha venido formando durante toda una vida, se ha convertido en un hábito. Aunque los seres humanos

viven dentro de una o más culturas, nuestros conocimientos culturales a menudo yacen en el subconsciente. Puesto que la mayoría de las cosas que hacemos diariamente (como trabajar, comer, relajarnos, criar a los niños) involucra rutinas, muy pocas veces nos ponemos a pensar conscientemente en que la cultura es lo que en realidad moldea nuestra conducta.

Otro reto para entender lo que es cultura involucra los aspectos personales, sociales y emocionales de la información cultural y las formas de vida. Nuestra manera de pensar y vivir, que son inherentes a nuestros hábitos desde la infancia, naturalmente nos hace pensar que nuestra manera de realizar las cosas es “la manera correcta”. Tendemos a notar la cultura cuando nos vemos enfrentados a diferencias culturales y nuestra reacción ocurre con frecuencia como una manera de confirmar nuestras propias expectativas e ideas.

Implicaciones clave

Nuestros orígenes culturales personales influyen en cómo pensamos, los valores que tenemos cada uno y las prácticas que utilizamos a fin de fomentar el desarrollo de los niños. Asimismo, nuestras maneras de adquirir la cultura, si nos remontamos a los primeros momentos de nuestra infancia, influyen en cómo conceptualizamos nuestras ideas y conversaciones sobre cultura. Si bien un análisis integral de recursos en este ámbito está fuera del alcance y propósito de este documento, se recomienda que los programas desarrollen e implementen métodos y procesos a largo plazo para que puedan abordar estos temas tan importantes.

VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

En el estado de Florida, un concesionario de Head Start intentó asegurarse de que todos los salones de clases tuvieran maestros bilingües, pero descubrió que esto se convertía en una tarea cada vez más difícil, debido a la necesidad cada vez mayor de tener aulas y hogares de cuidado infantil familiar que fueran culturalmente diversos. Si bien el programa hace años había desarrollado políticas escritas sobre el uso de idiomas, las políticas se centraban principalmente sólo en niños y familias que hablaban inglés y español. Desde entonces, el programa ha visto el crecimiento de múltiples idiomas representados por las familias matriculadas en el programa, las que provienen de distintas regiones de México (por ejemplo, mixteco, huasteco, triqui) y de otros países (por ejemplo, Camboya, Laos). Había cada vez más confusión en el programa con respecto a si era pertinente o no presentar un nuevo idioma cuando los niños pequeños todavía tenían que dominar su idioma principal. Existía más confusión aún en torno al tema de cómo respaldar a los niños que hablaban un idioma para el cual no había nadie en el programa que hablara ese idioma. Asimismo, muchos de los padres, sin poder entender totalmente las repercusiones de lo que significaba perder su idioma principal, expresaban gran interés en que sus niños escucharan sólo inglés en el programa Head Start.

A medida que el programa comenzó a buscar a voluntarios y empleados que fueran de las mismas culturas que los niños y que hablaran esos idiomas, las tensiones comenzaron a crecer dentro del programa. Los miembros angloparlantes del personal se dirigieron al administrador del programa porque se sentían incómodos cuando otros empleados hablaban en español u otros idiomas en la sala de descanso del personal. No encontraban que esto fuera necesario fuera del aula.

Los gerentes del programa sabían que debían abordar la situación lo antes posible. Decidieron sostener varios foros con el personal para conversar sobre el valor del bilingüismo y cómo la comunicación en ambos idiomas dentro y fuera del aula establecía una condición de igualdad para ambos grupos.

La gerencia del concesionario decidió entonces invitar a un grupo de consultores expertos a que participaran en un foro y se reunieran en numerosas ocasiones con coordinadores de educación y directores, gerentes del programa y otros empleados clave de diversos medios y orígenes culturales. La convocatoria a estas reuniones puso en marcha una serie de debates de reflexión basados en la investigación, con respecto a las experiencias que realmente hacían una diferencia real en la vida de aquellos que participaban en el foro. Una de las metas era identificar las prácticas óptimas que apoyarían las necesidades de desarrollo de los niños mientras aprendían su idioma principal y experimentaban su propia cultura, a la vez que se desenvolvían en experiencias educativas multiculturales y en el aprendizaje del idioma inglés. Otra de las metas era expresar una filosofía para todo el programa que incluyera y adoptara la diversidad, y abordara cómo debían usar los adultos su idioma dentro y fuera del salón de clases.

El resultado de las reuniones que se sostuvieron durante un período de 6 meses suscitaron un entendimiento y persuasión de lo que deben incluir las políticas y procedimientos sobre idiomas y principios multiculturales de un concesionario.

El personal del programa trabajó para desarrollar políticas y procedimientos que incluyeran lo siguiente:

1. Una declaración de la filosofía del programa, en la cual se compilaron dentro de una página distintos puntos sobre las creencias del programa con respecto a la adquisición del primer y segundo idioma;
2. puntos detallados sobre pruebas clave de la investigación en torno a la adquisición del primer y segundo idioma, como también sobre el desarrollo de la alfabetización en la primera infancia;
3. puntos de guía para gerentes y directores de los centros con respecto a las prácticas de contratación de empleados;
4. información sobre cómo forjar alianzas y asociaciones entre el programa y los padres de familia a fin de respaldar al máximo el desarrollo de los niños;
5. información sobre la comunicación interpersonal entre los miembros del personal, entre el personal y los padres y en todo el programa, incluyendo una aclaración sobre el uso de idiomas que no sean inglés cuando trabajan con los niños, en todos los sistemas y servicios del programa; y
6. puntos de guía específicos en relación a cómo respalda el programa (a través de personas capacitadas como voluntarios, personal, miembros de la comunidad, etc.) a los maestros y apoya el trabajo del aula cuando existen múltiples idiomas.

Una vez finalizadas en borrador las políticas y los procedimientos revisados, se presentaron ante el Consejo de Políticas de padres y la Junta directiva para su revisión y aprobación. Ambos grupos se mostraron entusiastas acerca del proceso de revisión, formularon muchas preguntas y prestaron total apoyo al trabajo realizado.

Preguntas y actividades de reflexión

1. Cuando su programa imparte capacitación antes del servicio y durante el servicio, ¿cómo logra dicha capacitación abordar y proporcionar oportunidades e información para el personal de modo que éste desarrolle sus aptitudes para examinar y desafiar los prejuicios institucionales y personales?
2. Piense en cuál sería su respuesta si una madre o un padre del programa se acerca a usted para decirle que:
 - Su hijo de tres meses de edad está listo para que lo entrenen para ir al baño,
 - no se le debería animar a su hijo de un año para que comience a caminar;
 - las maestras son las que deben alimentar a su niño de dos años;
 - su hijo de tres años bebe usando el biberón,
 - su hijo de cuatro años diariamente debe usar libros para colorear; o
 - su niño de cinco años no debe “perder el tiempo” participando en juegos imaginarios.

¿Cómo pueden influir las respuestas que usted dé en la relación y comunicación que tiene con la familia? ¿Cómo puede influir su respuesta en el trabajo que realice en el futuro con el niño?
3. ¿Incorpora su programa prácticas de supervisión, de modo que el personal pueda tener oportunidades para reflexionar con respecto a la labor que desempeña para incluir a las familias en los sistemas y servicios de Head Start?

PRINCIPIO 10:

Todos los sistemas y servicios incorporan programación y prácticas culturalmente pertinentes y diversas y son beneficiosas para todos los adultos y niños.



Puntos destacados de los Principios multiculturales originales (1991)

- Para lograr las metas de Head Start y maximizar el desarrollo del niño y de la familia, estos principios no se deben limitar al componente de educación, sino que deben ser aplicados a todos los aspectos del programa.

Si bien el programa Head Start ya no usa el término componentes para referirse a los servicios del programa, es esencial suplir la

necesidad de difundir información y lograr la aceptación de estos Principios de parte del personal, de padres de familia y de socios comunitarios del programa.

La información relativa a la relevancia cultural y al desarrollo de dos o más idiomas es muy compleja y las implicaciones en la práctica varían según las condiciones específicas de cada programa (por ejemplo, los empleados son angloparlantes monolingües, los empleados son bilingües). Sin embargo, la complejidad del contenido de la información exige que los programas Head Start analicen más detalladamente sus propias prácticas y procesos internos a través de: la autoevaluación, el estudio de la comunidad, las evaluaciones funcionales de los niños, los servicios de salud y de gobierno, las asociaciones con las familias, el currículo individualizado y los entornos eficaces de aprendizaje, entre otros elementos del programa. Una de las tareas principales para los programas será conectar la información sobre cultura y desarrollo de dos idiomas con los sistemas y servicios de Head Start.

Claramente la responsabilidad directiva a nivel de administración, sin lugar a dudas, es esencial para el desarrollo de sistemas y servicios que aborden la relevancia cultural y el desarrollo de dos idiomas. Entre los ejemplos de aspectos específicos de responsabilidad directiva se encuentran los siguientes: iniciación del proyecto, recopilación de

información—es decir, evaluación interna actual de la organización, planificación, comunicación, desarrollo de oportunidades de capacitación y de planes de capacitación y asistencia técnica (T/TA), creación de políticas escritas, incluidas las políticas para la contratación de personal y facultad presupuestaria.

En la publicación *Neurons to Neighborhoods*, the National Research Council and Institute of Medicine (2000) presentaron elementos clave de un sistema de servicios culturalmente competente, entre ellos:

1. Controlar los procedimientos e instrumentos de evaluación a fin de garantizar pertinencia y validez;
2. identificar a grupos subatendidos y eliminar las barreras culturales que interfieren con la prestación de servicios;
3. organizar la planificación, la capacitación del personal y la participación de la comunidad a fin de brindar servicios que sean culturalmente competentes;
4. definir la ubicación, el tamaño, las características, los recursos y las necesidades de los grupos demográficos culturalmente diversos dentro del área de servicio.
5. formar habilidades de comunicación transcultural.
6. ayudar a las comunidades que son diversas a que se organicen para mejorar la disponibilidad y utilización de servicios que les son necesarios.



Además, los autores recomiendan que la familia, definida según la perspectiva cultural de la población beneficiaria, sea el foco de la prestación de servicios.

En los *Principios multiculturales* originales, se recomendaba que los directores de Head Start programaran ocasiones para “analizar y discutir estos principios con todos los coordinadores de los componentes como grupo” (Administración para Niños, Jóvenes y Familias, 1991. p. 3). En esta versión actualizada, nuestra sugerencia es que los directores de Head Start y sus equipos de gerencia, entre ellos padres y socios comunitarios, elaboren planes y procesos a corto y largo plazo para analizar de qué manera:

1. Influyen la(s) cultura(s) y los idiomas (tanto el inglés como los idiomas del hogar de las familias) en la vida de los empleados del programa;
2. influyen la(s) cultura(s) y los idiomas (tanto el inglés como el idioma del hogar) en la vida de los niños y las familias.

3. las actitudes, los valores y las creencias son inherentes a la cultura y están moldeados por nuestras conductas y prácticas de enseñanza;
4. se pueden respetar y respaldar abiertamente las culturas y los distintos idiomas del hogar;
5. se pueden integrar las reflexiones sobre temas culturales a las prácticas diarias en el salón de clases;
6. se pueden integrar las reflexiones sobre temas culturales a los acuerdos de asociación con la familia y a las prácticas de servicios familiares.

VOCES DE LA COMUNIDAD DE HEAD START

Un programa de Nueva York preparó cuatro viñetas que describen su trabajo en todos los sistemas y áreas de servicios.

Para fomentar la diversidad que existe en las familias a quienes brindamos servicios en nuestro programa, sabíamos que teníamos que llegar a nuestra comunidad. Nuestro programa planificó una feria de recursos en la comunidad. Sostuvimos una reunión con muchos empleados para generar ideas antes de llevar a cabo el evento para poder centrarnos realmente en nuestras metas y en nuestras labores de extensión comunitaria. Nos conectamos con las universidades locales y comunitarias y organismos de servicios médicos y de salud locales. A través de nuestra feria de recursos, comenzamos una alianza con una universidad comunitaria. Vinieron estudiantes a nuestro programa y ayudaron con las pruebas diagnósticas para la detección de problemas de salud. Muchos de nuestros socios nuevos hablaban los idiomas de las familias.

Nuestro programa necesitaba estimular las actividades de alfabetización familiar en el centro. Fui a la biblioteca de la comunidad para averiguar qué tipo de servicios de extensión comunitaria ofrecía la biblioteca. Durante esa visita, pude establecer un punto de donación de libros usados para nuestro programa, planifiqué un horario para leer cuentos, y les di a las familias los horarios mensuales que tenía programados la biblioteca dentro de sus actividades. También averiguamos que podíamos sostener una reunión con los padres de familia en la biblioteca y, a la vez, las familias tendrían la oportunidad de ir a recorrer la biblioteca y averiguar sobre los servicios que ofrecen. Cada familia recibió una tarjeta de biblioteca y algunos hasta se sorprendieron acerca de la cantidad de libros que podían sacar prestados. La biblioteca no tenía libros en todos los idiomas del hogar que necesitaban las familias de nuestro programa, pero después de asistir a algunas reuniones y averiguar sobre las necesidades de nuestra comunidad, la biblioteca finalmente hizo pedidos de libros en muchos de los idiomas del hogar de las familias.

Para hacer que todas las familias se sintieran bienvenidas, nuestro programa formó un equipo que tendría la función de evaluar qué cosas se podían hacer para permitir una mayor inclusión de las diversas familias de nuestro centro. El equipo estaba formado por miembros del personal, padres de familia y voluntarios de la comunidad. El equipo examinó el edificio, los salones de clases y los menús, entre otras cosas. Algunos de los cambios que se incluyeron fueron agregar un tapete de bienvenida en distintos idiomas a la entrada de nuestro centro, asegurarse de que los documentos que se ofrecen en la recepción estuvieran traducidos a múltiples idiomas y proporcionar té de menta, té de jengibre y diversos tipos de pastelitos durante nuestras reuniones de padres. También trabajamos con las escuelas públicas locales para obtener servicios de traducción.

Con los años, nuestro programa evolucionó de ser un programa que tal vez tenía dos o tres idiomas hablados en los hogares para convertirse en un programa con más de veinte idiomas. Queríamos asegurarnos de que nuestro personal pudiera incorporar toda la diversidad y las diferencias culturales del programa, de modo que comenzamos por impartir capacitación sobre sensibilidad cultural. Cuando se analizan los prejuicios culturales que uno mismo tiene y se conversa sobre inquietudes o aspectos que nos hacen sentir incómodos, comenzamos a entender las verdaderas necesidades de nuestro programa. Estas estrategias también pueden conectarse al desarrollo profesional de todo el personal.

Preguntas y actividades de reflexión

A fin de apoyar el trabajo en torno al tema de la cultura y los idiomas del hogar en los programas Head Start, se ha creado la siguiente lista de preguntas como guía para los equipos de gerencia y administración del programa:

- 1. ¿Evalúan ustedes la situación actual de su programa con respecto a la receptividad cultural y la adquisición de dos idiomas?**
 - *Preguntas:* ¿Qué conocimientos tiene el personal del programa con respecto a grupos culturales? ¿Cuál es el nivel de consciencia del personal a distintos niveles dentro de la organización? ¿Tiene su programa políticas escritas que abordan la relevancia cultural y el idioma del hogar y/o es necesario revisar estas políticas? ¿Cómo demuestran visiblemente los sistemas, los servicios y las prácticas su percepción y conocimientos?
- 2. ¿Han creado planes para el próximo año programático que se amplían o se proyectan de acuerdo a las prácticas, políticas y/o sistemas actuales?**
 - *Preguntas:* ¿Cómo aborda su programa los temas relacionados con la relevancia cultural y el idioma del hogar durante el proceso de autoevaluación?

¿Cuáles son los puntos fuertes de su programa en estas áreas? ¿Qué han hecho para abordar los estereotipos y los prejuicios? ¿Cuáles son algunos de los “próximos pasos”?

3. ¿Representa el grupo administrativo del programa a la población a quienes brinda servicios? ¿Se proporciona desarrollo profesional a los directivos del programa sobre temas relativos a la cultura y a los idiomas del hogar?

- *Preguntas:* ¿De qué manera organiza su programa el manejo de temas sobre relevancia cultural e idioma del hogar? ¿Cuenta con comités o grupos de trabajo formales en este ámbito? ¿O tienden estos esfuerzos a ser el trabajo de una sola persona? ¿Con qué sistemas de apoyo administrativo cuenta para el trabajo continuo en torno a estos temas?

4. ¿Tienen claro usted (y su personal) cuáles son las metas a largo plazo del programa?

- *Preguntas:* ¿Tiene su programa metas por escrito sobre cómo trabajar sobre asuntos relacionados con la relevancia cultural y el idioma del hogar que se difunden o se dan a conocer en forma generalizada en su organización? ¿Abordan estas metas la gama de asuntos identificados en el párrafo anterior? ¿Con qué frecuencia se examinan y/o se revisan estas metas? ¿Reflejan sus planes de capacitación y asistencia técnica estas metas? ¿Encuentra el programa formas de celebrar y dar reconocimiento al progreso logrado en el trabajo en torno a estos temas?



5. ¿Han identificado objetivos a corto plazo que sean tangibles?

- *Preguntas:* ¿Cuenta su programa con objetivos específicos a corto plazo por escrito para trabajar sobre asuntos relacionados con la relevancia cultural y el idioma del hogar que se difunden o se dan a conocer en forma generalizada en su organización? ¿Cómo se controla y se evalúa el trabajo en relación a estos objetivos? ¿Encuentra su programa formas de celebrar y dar reconocimiento al progreso logrado en el trabajo en torno a estos temas?

ANEXO A

Definiciones de cultura

“El conjunto de prácticas organizadas y comunes de comunidades en particular”.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Nueva York: Oxford University Press. p. 110.

“Un instrumento que usan las personas cuando luchan por sobrevivir dentro de un grupo social”.

de Melendez, W. R., y Ostertag, V. (1997). *Teaching young children in multicultural classrooms*. Albany: Delmar Publishers. p. 45.

“El todo complejo que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, las costumbres y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como parte de la sociedad”.

Altarriba, J. (1993). The influence of culture on cognitive processes. En *Cognition and culture: A cross-cultural approach to cognitive psychology*, ed. J. Altarriba, 379-384. Amsterdam: North-Holland. p. 379.

“Una organización compartida de ideas que incluye las normas intelectuales, morales y estéticas que prevalecen en una comunidad y el significado de las acciones comunicativas”.

Lubeck, S. (1994). The politics of DAP. En *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*, ed. B. L. Mallory and R. S. New, 17-43. Nueva York: Teachers College Press. p. 21.

“Un marco que guía y vincula a las prácticas de la vida”.

Hanson, M. J. (1992). Ethnic, cultural, and language diversity in intervention settings. En *Developing cross-cultural competence*, ed. E. W. Lynch and M. J. Hanson, 3-18. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. p. 3.

“El entendimiento común, así como las costumbres y los artefactos del público que expresan este entendimiento”.

Strauss, C., y Quinn, N. (1992). Preliminaries to a theory of culture acquisition. En *Cognition: Conceptual and methodological issues*, ed. H. L. Pick, Jr., P. van den Brock, and D. C. Knill, 267-294. Washington, D.C.: American Psychological Association. p. 267.

“Los procesos complejos de la interacción social y la comunicación simbólica humanas”.

Hernandez (1989), citado en de Melendez, et al. (1997). *Teaching young children in multicultural classrooms*. Albany: Delmar Publishers. p. 45.

“Todo lo que hacen las personas”.

Freire (1970), citado en de Melendez, et al. (1997). *Teaching young children in multicultural classrooms*. Albany: Delmar Publishers. p. 45.

“Los patrones, explícitos e implícitos, de y para la conducta adquirida y transmitida por símbolos, que constituyen el logro característico de los grupos humanos, incluidas sus personificaciones en los artefactos”.

Laboratory of Comparative Human Cognition, (1982). En Leung, B. P. (1994). Culture as a contextual variable in the study of differential minority student achievement. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. 13, 95–105. http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE019743/Culture_as_a_Contextual.pdf

“Un conjunto de actividades a través de las cuales distintos grupos producen recuerdos, conocimientos, vínculos sociales y valores colectivos dentro de relaciones de poder históricamente controladas”.

Giroux, H. A. (Ed.). (1991). *Postmodernism, feminism and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany: State University of New York Press. p. 50.

“Las formas y modos que usan las personas para ver, percibir, representar, interpretar y asignar valor y significado a la realidad que viven o que experimentan”.

de Melendez, W. R., y Ostertag, V. (1997). *Teaching young children in multicultural classrooms*. Albany: Delmar Publishers. p. 45.

“No tanto la materia de un sistema inerte dentro del cual funcionan las personas, sino más bien una construcción histórica realizada por las personas, que se encuentra en constante cambio”.

Henry Glassie. (1992). Citado en Ovando, C. J., y Collier, V. P. (1998). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*. 2ª ed. Boston: McGraw-Hill. p. 135.

ANEXO B

Versión original de los Principios multiculturales para los programas Head Start (1991)

1. Cada persona está arraigada en la cultura.
2. Los grupos culturales que están representados en las comunidades y en las familias de cada programa Head Start constituyen las fuentes principales de información para efectuar una programación culturalmente pertinente.
3. La programación culturalmente pertinente y diversa requiere el aprendizaje de información correcta con respecto a la cultura de los distintos grupos y la eliminación de los estereotipos.
4. Abordar la relevancia cultural para hacer elecciones sobre el currículo es una práctica necesaria y apropiada al desarrollo.
5. Cada persona tiene el derecho de mantener su propia identidad mientras adquiere las habilidades que se requieren para funcionar en nuestra diversa sociedad.
6. Los programas eficaces para los niños con capacidad limitada para hablar inglés requieren el desarrollo continuo del primer idioma mientras se facilita la adquisición del inglés.
7. La programación culturalmente pertinente requiere de personal que refleje a la comunidad y a las familias a quienes se brinda servicios.



8. La programación multicultural para los niños le permite desarrollar una consciencia, un respeto y una apreciación por las diferencias culturales individuales. Es beneficioso para todos los niños.
9. La programación culturalmente pertinente y diversa examina y desafía los prejuicios institucionales y personales.
10. La programación y las prácticas culturalmente pertinentes y diversas se incorporan en todos los componentes y servicios.

Referencias bibliográficas

- Administración para Niños, Jóvenes y Familias. Office of Head Start. 2009. *El aprendizaje en dos idiomas. ¿Qué hace falta? Informe sobre el aprendizaje en dos idiomas*. Washington, DC.
- Administration for Children, Youth, and Families. (1991). *Information Memorandum: Multicultural Principles for Head Start Programs*. Núm. ACYL-IM-91-03. Administración para Niños, Jóvenes y Familias, Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos.
- Altarriba, J. (1993). The influence of culture on cognitive processes. En *Cognition and culture: A cross-cultural approach to cognitive psychology*, ed. J. Altarriba. Amsterdam: North-Holland. p. 379–384
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Bredenkamp, S., y Copple, C. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. 3ª ed. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Bronson, M. B. (1995). *The Right Stuff for Children Birth to 8: Selecting Play Materials to Support Development*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Caplan, N., Choy, M. H., y Whitmore, J. K. (1992). Indochinese refugee families and academic achievement. *Scientific American*, 266, 36–42.
- Chavejay, P., y Rogoff, B. (1999). Cultural variation in management of attention by children and their caregivers. *Developmental Psychology*, 35, 1079–1090.
- Cohen, R. (1978). Ethnicity: Problem and focus in anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 7, 379–403.
- Collier, V. P. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education: National Clearinghouse for Bilingual Education* <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/directions/04.htm>.
- de Melendez, W. R., y Ostertag, V. (1997). *Teaching young children in multicultural classrooms*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

- Derman-Sparks, L. (1995). How well are we nurturing racial and ethnic diversity? En *Rethinking schools: An agenda for change*, ed. D. Levine, R. Lowe, B. Peterson, and R. Tenorio. Nueva York: New Press. p. 17-22.
- Freeman, Y. S. y Freeman, D. E. (1992). *Whole language for second language learners*. Portsmouth, NH: Heinmann.
- García-Preto, N. (2005). Puerto Rican families. En M. McGoldrick, J. Giordano, y N. García-Preto (Eds), *Ethnicity and family therapy*. 3ª ed. Nueva York: Guilford Press. p. 242–255.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Nueva York: Teacher's College.
- Genesee, F., J. Paradis, & M. B. Crago. (2004). *Dual Language Development and Disorders*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gestwicki, D. (1995). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Giroux, H. A. (Ed.). (1991). *Postmodernism, feminism and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany: State University of New York Press.
- Gonzalez-Mena, J. (1992). Taking a culturally sensitive approach in infant–toddler programs. *Young Children*, 47, 4–9.
- Gonzalez-Mena, J. (1995). Cultural sensitivity in routine caregiving tasks. En P. Mangione (Ed.), *Infant/toddler caregiving: A guide to culturally sensitive care*, ed. P. Mangione. Sacramento, CA: Far West Laboratory y California Department of Education. p. 12-19.
- Gonzalez-Mena, J. (2001). *Foundations: Early childhood education in a diverse society*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Gonzalez-Mena, J. (2008). *Diversity in early care and education: Honoring differences*. 5a ed. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Halgunseth, L., Ispa, J., Csizmadia, A., y Thornburg, K. (2005). Relations among maternal racial identity, maternal parenting behavior, and child outcomes in low-income, urban, Black families. *Journal of Black Psychology*, 31, 418–440.
- Hanson, M. J., y Lynch, E. W. (1992). *Developing cross-cultural competence*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Harry, B., y Kalyanpur, M. (1994). Cultural underpinnings of special education: Implications for professional interactions with culturally diverse families. *Disability & Society*, 9, 145–165.
- Hart, B., y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hart, B., y Risley, T. (1999). *The social world of children learning to talk*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Jackson, J., R. Taylor, y L. Chatters (1997). *Family life in Black America*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Keefe, S. E., Padilla, A. M. (1987). *Chicano ethnicity*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Leung, B. P. (1994). Culture as a contextual variable in the study of differential minority student achievement. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 95–105.

Lipson, J. G., y Dibble, S. L. (2005). *Culture and clinical care*. Berkeley: University of California Press.

Lubeck, S. (1994). The politics of DAP. *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*, ed. B. L. Mallory and R. S. New, 17–43. Nueva York: Teachers College Press.

Miller, J. F., Heilmann, J., Nockerts, A., Iglesias, A., Fabiano, L., y Francis, D. J. (2006). Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, 30–43.

Moore-Hines, P., y Boyd-Franklin, N. (2003). African American families. En *Ethnicity and family therapy*, ed. M. McGoldrick, J. Giordano, and N. Garcia-Preto. Nueva York: Guildford Press. p. 87–100.

National Association for the Education of Young Children. (1996). *Responding to linguistic and cultural diversity: Recommendations for effective early childhood education*. Washington, DC: Author.

National Research Council and Institute of Medicine, ed. M. McGoldrick, J. Giordano, and N. Garcia-Preto, (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Academies Press.

Oller, D. K., Eilers, R. E., Urbano, R., y Cobo-Lewis, A. B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*, 24, 407–425.

Ovando, C. J., y Collier, V. P. (1998). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*. 2a ed. Boston: McGraw-Hill.

Phillips, C. B. (1995). Culture: A process that empowers. En P. Mangione (Ed.), *Infant/toddler caregiving: A guide to culturally sensitive care*. Sacramento, CA: Far West Laboratory y California Department of Education. p. 2–9.

Petito, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tetreault, K., y Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28, 453–496.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.

Rogoff, B., y Mosier, C. E. (2003). Privileged treatment of toddlers: Cultural aspects of individual choice and responsibility. *Developmental Psychology*, 39, 1047–1060.

Rodríguez, J. L., Díaz, R. M., Durán, D., y Espinosa, L. (1995). The impact of bilingual preschool education on the language development of Spanish-speaking children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 475–490.

Small, M. F. (1998). *Our babies, ourselves: How biology and culture shape the way we parent*. Nueva York: Anchor.

Snow, C. E., M. S. Burns, y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academies Press.

Strauss, C., y Quinn, N. (1992). Preliminaries to a theory of culture acquisition. En *Cognition: Conceptual and methodological issues*, ed. H. L. Pick, Jr., P. van den Brock, and D. C. Knill. Washington, D.C.: American Psychological Association. p. 267–294.

Sue, D. W. (1998). *Multicultural counseling competencies: Individual and organizational*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.

Tudge, J. y Putnam, S. E. (1997). The everyday experiences of North American preschoolers in two cultural communities: A cross-disciplinary and cross-level analysis. En *Comparisons in human development: Understanding time and context*, ed. J. Tudge, M. J. Shanahan, and J. Valsiner. Nueva York: Cambridge University Press. p. 253–281.

Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. Nueva York: Wiley.

Vega, W. A., y Rumbart, R. G. (1991). Ethnic minorities and mental health. *Annual Review of Sociology*, 17, 351–383.

Vermeersch, E. (1977). *An analysis of the concept of culture*. En *The concept and dynamics of culture*, ed. B. Bernardi, 9-73 The Hague, The Netherlands: Mouton.

Winsler, A., Díaz, R. M., Espinosa, L., y Rodríguez, J. (1999). When learning a second language does not mean losing the first: Bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child Development*, 70, 349–262.

Recursos adicionales

Las siguientes referencias bibliográficas fueron útiles en la preparación de este documento.

Bhavnagri, N. P., y Gonzalez-Mena, J. (1997). The cultural context of infant caregiving. *Childhood Education*, 74, 2–8.

Blount, B. G., y Schwanenflugel, P. (1993). Cultural bases of folk classification systems. En *Cognition and culture: A cross-cultural approach to cognitive psychology*, ed. J. Altarriba. Amsterdam: North-Holland. p. 3–22.

Bowman, B. T. y Scott, F. M. (1994). Understanding development in a cultural context: The challenge for teachers. En *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood*, ed. B. Mallory & R. New. Nueva York: Teacher's College Press. p. 199–133.

Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Bredenkamp, S., y Rosegrant, T. (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Bredenkamp, S., y Rosegrant, T. (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Bredenkamp, S., y Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. 2ª ed. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Collier, V. P. (1988). The effect of age on acquisition of a second language for school. *NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education*. Número 2. Invierno de 1987/1988. Disponible en Internet: <http://www.nclae.gwu.edu/pubs/classics/focus/02aage.htm>

Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Fueyo, V. (1997). Below the tip of the iceberg: Teaching language minority students. *Young Exceptional Children*, 2, 61–65.

Gonzalez-Mena, J. (1993). *The child in the family and the community*. Nueva York: Macmillan Publishing.

Harry, B. (1992). *Cultural diversity, families and the special education system: Communication and empowerment*. Nueva York: Teachers College Press.

Harwood, R. L., Miller, J. G., y Irizarry, N. L. (1995). *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. Nueva York: Guilford Press.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.

Mallory, B. L., y New, R. S. (1994). *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*. Nueva York: Teachers College Press.

McCathren, R. B., y Watson, A. L. (1999). Facilitating the development of intentional communication. *Young Exceptional Children*, 3, 12–19.

Meadows, S. (1996). *Parenting behaviour and children's cognitive development*. Bristol, Inglaterra: Psychology Press.

Paul, R., y Shiffer, M. (1991). Communicative initiations in normal and late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 12, 419–431.

Riojas-Cortez, M. (2000). It's all about talking: Oral language development in bilingual classrooms. *Dimensions of Early Childhood*, 29, p. 11–15.

Riojas-Cortez, M. (2000). Mexican American children create stories: Sociodramatic play in a dual language kindergarten classroom. *Bilingual Research Journal*, 24. Disponible en Internet: <http://brj.asu.edu/v243/articles/art6.html>

Saracho, O. N., y Hancock, F. M. (1983). Mexican-American culture. En *Understanding the multicultural experience in early childhood education*, ed. O. N. Saracho and B. Spodek, 3-15. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. 3a. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

