

Promover la Equidad en la Educación Infantil

National Association for the Education of Young Children

Todos los niños tienen derecho a oportunidades educativas equitativas que los ayuden a alcanzar su pleno potencial como estudiantes comprometidos y miembros valiosos de la sociedad. Por lo tanto, todos los educadores de la educación infantil tienen la obligación profesional de promover la equidad. Pueden lograrlo cuando cuentan con el respaldo de los centros de educación inicial en los que trabajan y cuando, en conjunto con las comunidades más amplias, aceptan la diversidad y la inclusión plena como fortalezas, defienden los principios fundamentales de la imparcialidad y la justicia, y trabajan para eliminar las inequidades estructurales que limitan las oportunidades educativas equitativas.

A decorative graphic consisting of two concentric circles. The inner circle is a solid dark blue, and the outer ring is a lighter, muted blue. The hashtag '#EquityinECE' is centered within the inner circle.

#EquityinECE

Disponible en Inglés: [NAEYC.org/equity](https://naeyc.org/equity)

Promover la Equidad en la Educación Infantil

3 Propósito

5 Posición

6 Recomendaciones para Todos

7 Recomendaciones para Educadores de la Educación Infantil

Cree una Comunidad Equitativa y Solidaria de Estudiantes Comprometidos

Establezca Vínculos Recíprocos con las Familias

Observe, Registre, y Evalúe el Desarrollo y el Aprendizaje de los Niños

Defienda a los Niños Pequeños, las Familias, y la Profesión de la Educación Infantil

9 Recomendaciones para Directores de Escuelas, Centros, Hogares Familiares para el Cuidado Infantil y Otros Entornos de Educación Infantil

10 Recomendaciones para Facilitadores de Formación y Desarrollo Profesional Docente

10 Recomendaciones para Creadores de Políticas Públicas

12 Las Pruebas que Respaldan esta Declaración de Posición

Los Principios del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil

El Contexto Sociocultural del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil

16 Conclusión

Reconocimientos

17 Definición de términos claves

19 Citas bibliográficas



National Association for the
Education of Young Children

NAEYC.org

Declaración de Posición de la NAEYC

Autorizaciones

NAEYC acepta solicitudes para el uso limitado de nuestros materiales protegidos por derechos del autor. Para permiso para reproducir, adaptar, traducir, reusar o reconfigurar de cualquier manera contenidos del documento final que fue publicado, consulte nuestras pautas en [NAEYC.org/resources/permissions](https://naeyc.org/resources/permissions).

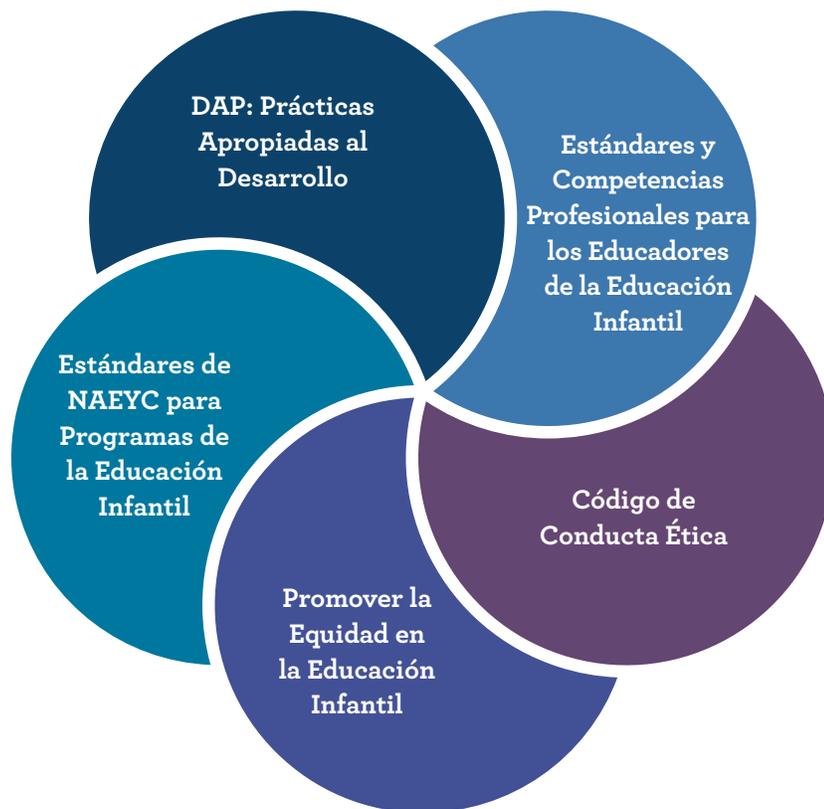
Promover la Equidad en la Educación Infantil: Declaración de Posición de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) Copyright © 2019 de la National Association for the Education of Young Children. Todos los derechos reservados.

Propósito

Esta declaración de posición es uno de cinco documentos fundacionales elaborados por NAEYC en nombre de la profesión de la educación infantil. Con especial atención a promover la equidad en la educación infantil, esta declaración complementa y respalda los otros documentos fundacionales que (1) definen las prácticas apropiadas al desarrollo, (2) establecen los [estándares y competencias profesionales](#) para los educadores de la educación infantil, (3) definen el [código de ética](#) de la profesión y (4) describen los [estándares](#) de los programas de educación inicial.

Estas declaraciones fundacionales tienen su origen en los [valores fundamentales](#) de NAEYC que enfatizan la diversidad y la inclusión, y respetan la dignidad y el valor de cada persona. Las declaraciones se sustentan sobre la base de un cuerpo de investigaciones y conocimientos profesionales que destacan la manera compleja y fundamental en que los educadores de la educación infantil fomentan el aprendizaje temprano mediante sus vínculos—con los niños, las familias y los colegas—que están insertados en un contexto social de inequidades más amplio, en el que los prejuicios implícitos y explícitos son generalizados.

Documentos Fundacionales de NAEYC



Promover la equidad en la educación infantil supone comprender este contexto de sociedad más amplio, estos prejuicios y las maneras en que las inequidades actuales e históricas han moldeado la profesión, de la misma manera que han moldeado el país. Los prejuicios a los que nos referimos aquí se manifiestan en cuestiones de raza, clase social, cultura, género, orientación sexual, capacidad y discapacidad, idioma, religión, origen indígena y otras identidades, y están arraigados en las estructuras sociales, políticas, económicas y educativas de nuestro país. Precisamente como estos prejuicios son tanto individuales como institucionales, abordar las inequidades estructurales exige atención a la dinámica *interpersonal*—las relaciones e interacciones cotidianas situadas en el corazón de la práctica docente de la educación infantil—y a las influencias *sistémicas*—la distribución desigual del poder y los privilegios inherentes de los sistemas públicos y privados del país entero, entre ellos, el de la educación infantil.

Ninguna organización, líder o persona por sí solos tienen todas las respuestas a la inequidad. NAEYC presenta esta declaración después de realizar una reflexión importante, con la humildad y la conciencia de nuestras propias limitaciones y nuestra historia, y en consonancia con nuestra creencia fundamental en la mejora continua de la calidad. En esta declaración, compartimos nuestro compromiso de convertirnos en una organización más diversa, inclusiva y de alto desempeño, dedicada a una profesión más diversa, inclusiva y de alto desempeño. Nuestro objetivo es promover una generación más diversa e inclusiva de niños pequeños que progresen gracias a las experiencias de oportunidades educativas equitativas recibidas en los programas de educación infantil. Nos comprometemos, tanto a nivel individual como colectivo, con el aprendizaje continuo, fundado en la reflexión personal de como nuestras creencias y acciones han sido influenciadas por nuestras experiencias con los sistemas de privilegios y opresión en los que nos desenvolvemos,

y fundado en la escucha respetuosa de los puntos de vista del otro. Si bien esta declaración puede ser de utilidad para el público internacional, debemos aclarar que se ha elaborado en el contexto de la educación infantil en los Estados Unidos. En honor al espíritu educativo, hemos incluido una lista con definiciones de los términos que se mencionan en el documento, así como otros que suelen usarse en los debates sobre equidad. La lista de definiciones comienza en la página 17.

Esta declaración de posición detalla los pasos necesarios para

1. ofrecer programas de educación infantil de alta calidad que ayuden a desarrollar las fortalezas individuales y familiares singulares, el contexto cultural, idioma(s), capacidades y experiencias de cada niño y
2. eliminar las diferencias en los resultados educativos a causa de quiénes son los niños, dónde viven y qué recursos poseen sus familias.

El documento comienza con la declaración de posición de NAEYC sobre la importancia de la equidad en la educación infantil. Luego, ofrece recomendaciones sobre cómo promover la equidad, empezando con sugerencias de autorreflexión que se aplican a todos. También se incluyen recomendaciones para los educadores de la educación infantil, directores de escuelas, centros, hogares familiares para el cuidado infantil y otros ámbitos de educación infantil; facilitadores de formación y desarrollo profesional docente en educación superior y otros ámbitos; y creadores de políticas públicas. A continuación de las recomendaciones se presenta una síntesis de las investigaciones actuales sobre educación infantil realizadas con el enfoque en la equidad y los valores fundamentales de NAEYC. Esta presentación sobre la evidencia señala los principios del desarrollo y el aprendizaje infantil y cómo se ven afectados por los contextos socioculturales.

Posición

Todos los niños tienen derecho a **oportunidades educativas equitativas** que les permitan alcanzar su pleno potencial como estudiantes comprometidos y miembros valiosos de la sociedad.

Promover el derecho a oportunidades educativas equitativas exige reconocer y dismantelar los sistemas de prejuicios que conceden privilegios a algunas personas y son injustos con otras. Promover la total inclusión de todas las personas de todas las identidades sociales requerirá de esfuerzos sostenidos que involucran a muchos otros actores además de los educadores de la educación infantil. Sin embargo, los educadores de la educación infantil tienen una oportunidad única y la obligación de promover la equidad. Con el apoyo del sistema de educación infantil en su conjunto, pueden crear entornos de educación infantil que distribuyen las oportunidades educativas de manera equitativa, ayudando a que **todos** los niños tengan interacciones receptivas que fomenten su gama completa de habilidades sociales, lingüísticas, físicas, cognitivas y emocionales; entornos que reflejen y formen los principios fundamentales de equidad y justicia; y que los ayuden a alcanzar los objetivos de una educación libre de prejuicios. Así, cada niño:

- ▶ demostrará confianza, orgullo familiar, identidades sociales positivas y conocimiento de sí mismo;
- ▶ expresará comodidad y alegría con respecto a la diversidad humana, utilizará lenguaje preciso para hablar de las diferencias humanas y establecerá vínculos profundos y afectuosos en entornos diversos;
- ▶ reconocerá cada vez más la desigualdad y las injusticias, contará con el vocabulario para hablar de ellas, y entenderá que la desigualdad duele;
- ▶ contará con la iniciativa y las herramientas para actuar, solo o en conjunto, en contra de los prejuicios o los actos discriminatorios.¹

Los entornos de educación infantil—como los centros, los hogares familiares para el cuidado infantil y las escuelas—suelen ser las primeras comunidades en las que se desenvuelven los niños, fuera de su familia. Estos entornos constituyen un escenario importante para el aprendizaje de los niños. Por esa razón, debería tratarse de entornos donde los niños aprendan que son valorados por los demás, cómo tratar a los demás con equidad y respeto, y cómo aceptar las diferencias humanas en lugar de desoírlos o tenerles miedo.

Cuando los educadores de la educación infantil usan criterios de enseñanza inclusivos, demuestran que respetan la diversidad y valoran las fortalezas de todos los niños. Los educadores de la educación infantil pueden demostrar humildad y la disposición de aprender haciéndose responsables de los efectos negativos que

pueden tener sus propios prejuicios en las interacciones con los niños y sus familias. Pueden trabajar para garantizar que todos los niños tengan un acceso equitativo al ámbito educativo, a los materiales y a las interacciones adulto-niño y niño-niño que los niños necesitan para progresar. Los educadores de la educación infantil pueden reconocer y apoyar las fortalezas singulares de cada niño, haciendo uso de la reflexión personal y colectiva para evitar los prejuicios, tanto explícitos como implícitos, que pueden afectar las decisiones que toman con respecto a los niños.

Para promover la equidad y aceptar la diversidad y la inclusión plena de manera eficaz, los educadores de la educación infantil necesitan espacios de trabajo que también acepten estos objetivos, no solo para los niños y sus familias, sino hacia ellos mismos. Deben estar bien preparados en lo que respecta a sus conocimientos, habilidades profesionales y disposición para enseñar en ámbitos diversos e inclusivos. También deben estar respaldados por políticas centradas en la equidad y la diversidad, y promoverlas. Cada una de estas áreas se trata en mayor profundidad en las recomendaciones, más adelante. Si bien esta declaración se centra en las oportunidades educativas equitativas para los niños pequeños, hacemos hincapié en que esas oportunidades dependen también de brindar un trato equitativo a los educadores de la educación infantil. Formulamos estas recomendaciones enfatizando la importancia fundamental de crear una profesión docente de educación infantil que sea reconocida y un sistema con financiamiento suficiente para garantizar que todos sus miembros reciban una remuneración equitativa y el reconocimiento profesional que reflejen la importancia de su labor.

Reconocemos que los sistemas institucionales e interpersonales deben cambiar; por eso, nuestras recomendaciones comienzan con la reflexión personal. En todos los roles y los entornos, la promoción de la equidad requiere de autorreflexión, la voluntad de escuchar respetuosamente los puntos de vista de los demás, sin interrupciones o actitudes defensivas, y el compromiso con el aprendizaje continuo para mejorar el ejercicio profesional. Quienes integran los grupos que históricamente han gozado de ventajas deben estar dispuestos a reconocer las consecuencias, generalmente no intencionadas, del desconocimiento, la acción y la inacción, y cómo estas pueden ayudar a perpetuar los sistemas existentes de privilegios. También es importante reconocer las numerosas reacciones asociadas a la marginalización que comienzan en la primera infancia y van desde la internalización hasta la resistencia.²

Las siguientes recomendaciones generales van dirigidas a todos los que participan en cualquier aspecto de la educación infantil.

Recomendaciones para Todos

- 1. Tome conciencia y analice su cultura, sus creencias personales, sus valores y prejuicios.** Reconozca que todos tenemos algún tipo de prejuicio que surge de nuestros propios orígenes y experiencias. Incluso si se percibe a sí mismo libre de prejuicios, reflexione sobre el impacto del racismo, el sexismo, el clasismo, la discafobia, el heterosexismo, la xenofobia y otros sistemas de opresión, que lo afectan a usted y a los que lo rodean. Identifique los casos en que sus variadas identidades sociales lo han dotado de fortalezas y comprensión, a partir de sus experiencias con las injusticias y los privilegios.
- 2. Reconozca el poder y los beneficios de la diversidad y la inclusión.** Observe y escuche a los demás atentamente (niños, familias, colegas). Amplíe sus conocimientos al considerar experiencias y perspectivas diversas sin generalizar ni imponer estereotipos.
- 3. Asuma la responsabilidad de las acciones discriminatorias, aun las perpetradas sin intención, y dedíquese activamente a reparar el daño.** Cuando cometa un acto discriminatorio, debe estar dispuesto y preparado para asumir la responsabilidad. Resista la necesidad de ponerse a la defensiva, sobre todo, como miembro de un grupo privilegiado. Antes de juzgar, asuma la responsabilidad de reconocer lo que no conoce o no comprende, y aproveche la ocasión para aprender y reflexionar. Esté dispuesto a ofrecer críticas constructivas y a analizar enfoques alternativos cuando observe posibles acciones discriminatorias por parte de otras personas.
- 4. Reconozca e intente comprender las inequidades estructurales y su impacto con el paso del tiempo.** Tome medidas cuando los resultados varían considerablemente según las identidades sociales, por ejemplo, puntajes desparejos de las pruebas de aptitud, la cantidad y la frecuencia de las suspensiones o expulsiones desproporcionadas de estudiantes afroamericanos o latinos, o la participación por género en ciertas actividades o materiales. Haga un análisis profundo de cómo sus expectativas, su práctica profesional, su currículo o políticas pueden contribuir (quizás inconscientemente) a la inequidad en los resultados de los niños y tome medidas para modificarlo.
- 5. Vea su compromiso a la sensibilidad cultural como un proceso continuo.** No se trata de convertirse en experto y conocer todas las costumbres y las prácticas de una vez, sino de asumir una responsabilidad perdurable de aprender y reflexionar a partir de las experiencias directas con los niños, sus familias y los demás.
- 6. Reconozca que la base de conocimientos profesionales está cambiando.** Existe una mayor conciencia de las limitaciones de las teorías y las investigaciones sobre el desarrollo infantil que se han basado principalmente en un enfoque normativo de niños blancos, de clase media, sin discapacidades y educados en escuelas predominantemente de habla inglesa.^{3,4} Haga cursos de actualización profesional ya que la investigación y la práctica van virando a propuestas centradas en las fortalezas, mientras que los enfoques normativos y acotados sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil comienzan a cuestionarse. Esté dispuesto a desafiar el uso de enfoques acotados o antiguos, por ejemplo, en su currículo, las políticas y las prácticas de evaluación o los estándares de educación infantil. Busque información entre las familias y las comunidades sobre sus creencias y prácticas sociales y culturales para complementar su conocimiento.

Recomendaciones para Educadores de la Educación Infantil⁵

Cree una Comunidad Equitativa y Solidaria de Estudiantes Comprometidos

- 1. Afirme el valor singular y la dignidad de cada niño y cada familia.** Trabaje para que todos los niños se vean a ellos mismos y a sus experiencias cotidianas, así como también la vida cotidiana de otras personas dentro y fuera de su comunidad, reflejados de manera positiva en el diseño y la implementación de la pedagogía, el plan de estudios, el entorno de aprendizaje, las interacciones y los materiales. Celebre la diversidad reconociendo las similitudes y las diferencias, y ofrezca puntos de vista que registren la belleza y el valor en las diferencias.
- 2. Reconozca las fortalezas singulares de cada niño y apoye la inclusión plena de todos los niños, teniendo en cuenta las diferencias culturales, de estructura familiar, idioma, identidad racial, género, capacidades y discapacidades, creencias religiosas o clase económica.** Ayude a los niños a conocerse, reconocerse y apoyarse unos a otros como miembros valiosos de la comunidad. Ocúpese de que ninguno se sienta intimidado, “bullied,” invisible o pase inadvertido.
- 3. Entable vínculos de confianza con los niños y fomente los vínculos entre ellos mientras trabaja en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades.** Acoja las experiencias culturales, costumbres e idiomas de los niños que dan forma a su aprendizaje. Trate a cada niño con respeto. Elimine el vocabulario o comportamiento despectivo, sentencioso, elitista o que sugiera estereotipos.
- 4. Evalúe la adecuación del entorno de aprendizaje en cuanto al desarrollo, la cultura y el lenguaje, y sus prácticas docentes para cada niño.** Proponga actividades significativas, pertinentes y adecuadas que abarquen todos los intereses y las capacidades. Los niños de todos los géneros, con y sin discapacidades, deben poder verse reflejados a sí mismos y a su familia, su idioma y cultura en el entorno y en los materiales educativos de manera habitual y significativa. Contrarreste los estereotipos comunes y la desinformación. Recuerde que el entorno y los materiales educativos demuestran lo que se valora y lo que no mediante su presencia o ausencia.
- 5. Haga participar a los niños, las familias y la comunidad en el diseño y la implementación de las actividades educativas.** Hacer esto ayuda a desarrollar las bases de conocimientos que los niños y las familias aportan como miembros de sus culturas y comunidades, al tiempo que se despierta el interés y la participación de los niños. Reconocer la comunidad como un entorno para el aprendizaje puede servir de ejemplo de participación ciudadana.
- 6. Estimule activamente el rol del niño como agente.** Ofrezca a todos los niños oportunidades de juegos enriquecedores y atractivos, y la posibilidad de hacer elecciones en la planificación y realización de actividades. Use actividades libres que incentiven a los niños a jugar juntos y resolver problemas para facilitar el aprendizaje en todas las áreas del desarrollo y el plan de estudios.
- 7. Apuntale el aprendizaje de los niños para alcanzar metas importantes.** Fije metas desafiantes, pero alcanzables, para cada niño. Aproveche las fortalezas e intereses de los niños para afirmar sus identidades y ayudarlos a generar nuevas destrezas, conocimientos y vocabulario. Ofrézcales apoyo, de ser necesario, mientras les comunica, de forma verbal como no verbal, su confianza genuina en la capacidad de cada uno para alcanzar estas metas.
- 8. Diseñe e implemente actividades educativas con un vocabulario que los niños entiendan.** Fomente el desarrollo del primer idioma de los niños al mismo tiempo que promueve el dominio del inglés. Asimismo, reconozca y apoye las diferencias dialectales a medida que los niños avanzan en el dominio del inglés académico estándar que se espera que usen en la escuela.⁶
- 9. Esté preparado para brindar diferentes niveles de apoyo para distintos niños según sus necesidades.** Por ejemplo, algunos niños pueden necesitar más atención que otros en determinados momentos o más apoyo para aprender conceptos o destrezas particulares. Diferenciar los apoyos según las fortalezas de cada uno es la manera más equitativa de ayudar a los niños, porque así se cubren sus necesidades individuales.
- 10. Evalúe cómo sus propios prejuicios (implícitos o explícitos) pueden influenciar sus interacciones y los mensajes que les envía a los niños.** También reflexione sobre si los prejuicios pueden influenciar su interpretación de una situación. ¿Cómo podrían afectar su opinión sobre la conducta de un niño, especialmente una conducta que para usted es negativa o desafiante? ¿Qué mensajes reciben los niños de sus señales verbales y no verbales sobre ellos mismos y de otros niños? Reconozca que todos los vínculos son recíprocos, por lo tanto, su conducta repercutirá sobre la de los niños.
- 11. Use sistemas de apoyo de niveles múltiples.** Colabore con educadores de educación infantil especial, y con otros profesionales de la salud y la educación relacionados, cuando sea necesario. Asista a cada profesional creando un vínculo con cada niño para obtener resultados positivos y maximizar el potencial.

Entable Vínculos Recíprocos con las Familias

- 1. Reconozca el rol fundamental de las familias en el desarrollo y la educación de los niños.** Reconozca e identifique a los miembros de las familias según como las familias mismas definen a sus integrantes y sus roles. Intente aprender y respetar los valores, los idiomas (incluidos los dialectos) y la cultura que cada familia usa para criar a sus hijos. Reúna información sobre las expectativas y los deseos que tiene cada familia respecto de la conducta, el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos para poder respaldarlos con sus metas.
- 2. Defienda el derecho de cada familia de tomar decisiones por y con sus hijos.** Si la decisión de una familia pareciera entrar en conflicto con sus conocimientos profesionales, o si le presenta un dilema ético, trabaje con ellos para informarse a sí mismo, identificar objetivos en común y buscar estrategias aceptables para las dos partes.
- 3. Interésese y tome un tiempo para conocer a las familias con las que trabaja.** Esto supone informarse sobre su idioma, costumbres, actividades, valores y creencias para poder ofrecer un entorno de aprendizaje cultural y lingüísticamente receptivo y adecuado. Esto requiere de un esfuerzo deliberado de conectarse con las familias que, por distintas razones, quizás no respondan a los contactos tradicionales (como encuestas en papel o electrónicas, invitaciones a reuniones abiertas, reuniones de padres y maestros) para interactuar con los docentes.
- 4. Mantenga siempre las expectativas altas con respecto al compromiso de las familias, con mente abierta para aceptar distintas y varias formas de participación, y brinde apoyos intencionados y receptivos.** Pregunte a las familias, ¿cómo les gustaría participar y qué tipo de apoyo les resultaría útil? Es posible que las familias se enfrenten a ciertos desafíos (como el miedo por su situación migratoria, menos flexibilidad durante el día laboral o problemas con el cuidado de los niños o el transporte), que pueden requerir de una variedad de enfoques para fomentar la participación. Reconozca que es su responsabilidad como educador lograr conectarse con las familias para poder ofrecerle a cada niño el entorno de aprendizaje cultural y lingüísticamente más adecuado.
- 5. Transmita el valor del multilingüismo a todas las familias.** Todos los niños se benefician de las ventajas cognitivas y sociales del multilingüismo y la multialfabetización. Insista en que las familias de los niños bilingües emergentes entiendan los beneficios académicos y la importancia de apoyar el idioma familiar, ya que el inglés es parte del programa de educación infantil, para garantizar que los niños se conviertan en adultos completamente bilingües y competentes en ambas lenguas.

Observe, Registre, y Evalúe el Desarrollo y el Aprendizaje de los Niños

- 1. Detecte cómo su propia cultura y origen pueden influenciar su opinión al momento de observar, registrar y evaluar el comportamiento, el aprendizaje y el desarrollo de los niños.** Vea la conducta confusa o desafiante de un niño como una posibilidad de análisis. Examine si estas pueden ser conductas que funcionan bien en el contexto de la familia o la comunidad del niño, pero que difieren o estén en conflicto con su cultura familiar o la cultura de su entorno. ¿Cómo puede adaptar sus propias expectativas y el entorno de aprendizaje para incorporar la esencia cultural de cada niño? También tenga en cuenta los aspectos sociales y estructurales: ¿Cómo podrían afectar la pobreza, los traumas, la inequidad y otras condiciones adversas en como el niño se identifica con el mundo y responde a él? ¿Cómo puede ayudar a cada niño a desarrollar resiliencia?
- 2. Use evaluaciones auténticas que sirvan para identificar las fortalezas de los niños y que ofrezcan un panorama completo del desarrollo.** En el caso de los niños cuya primera lengua no es el inglés, realice las evaluaciones en todos los idiomas familiares del niño que pueda. Si debe usar un instrumento de evaluación cuya fiabilidad y validez no han sido establecidas para las características de un niño en particular, reconozca las limitaciones de los resultados e intente que estos no se utilicen como factor clave en decisiones importantes.
- 3. Enfóquese en las fortalezas.** Desarrolle la habilidad de observar el entorno de un niño desde la perspectiva del niño. Intente cambiar usted lo que pueda de sus propias conductas para apoyar al niño, en lugar de esperar que el niño cambie primero. Considere que suele ser más fácil enfocarse en lo que el niño *no* hace en comparación con sus compañeros, en lugar de enfocarse en lo que el niño *sí* hace (o podría hacer con apoyo) en un determinado contexto.

Defienda a los Niños Pequeños, las Familias, y la Profesión de la Educación Infantil

- 1. Expresé su opinión en contra de políticas o prácticas injustas y cuestione las perspectivas discriminatorias.** Trabaje para incorporar criterios justos y equitativos en todos los aspectos prácticos de los programas de educación infantil, por ejemplo, los estándares, las evaluaciones, los currículos y las prácticas del personal.
- 2. Busque formas de trabajar en conjunto con otras personas comprometidas con la equidad.** Considere que es un deber profesional cuestionar y cambiar políticas, leyes, sistemas y prácticas institucionales que perpetúan las injusticias sociales.

Recomendaciones para Directores de Escuelas, Centros, Hogares Familiares para el Cuidado Infantil y Otros Entornos de Educación Infantil

- 1. Proporcione servicios de educación infantil de alta calidad que demuestren el compromiso de lograr resultados equitativos para todos los niños.** Prepare presupuestos que cubran las necesidades de los niños y el personal de manera equitativa. Sepa que los programas de alta calidad tendrán un carácter particular según el ámbito donde se implementan, porque reflejan los valores, creencias y prácticas de niños, familias y comunidades específicas.
- 2. Tome medidas proactivas con objetivos cuantificables para contratar y conservar educadores y líderes que reflejen la diversidad de los niños y las familias y que cumplan con las expectativas profesionales.** Todos los niños se ven beneficiados con maestros y directores que reflejen la diversidad, pero para los niños cuyas identidades sociales han sido históricamente marginadas, es particularmente importante ver a personas como ellos en el rol de maestros y directores.
- 3. Contrate personal que hable los idiomas de los niños y las familias.** Cuando las familias a las que asiste hablan muchos idiomas, establezca contacto con entidades u organizaciones que puedan prestar servicios de traducción e interpretación. En la medida de lo posible, evite usar a los niños de intérpretes. Las familias pueden proponer a alguien con quien se sientan a gusto para que participe de las conversaciones.
- 4. Verifique que los instrumentos de evaluación formal estén diseñados y validados para usar con los niños que van a ser evaluados.** Las características claves que se deben tener en cuenta son: edad, cultura, idioma, situación social y económica, capacidad y discapacidad. Los evaluadores deben tener dominio del idioma y la cultura en que se va a realizar la evaluación. Si no cuenta con los instrumentos de evaluación adecuados para todos los niños, deberá interpretar los resultados teniendo en mente estas limitaciones.
- 5. Reconozca el valor de asistir a un grupo diverso de niños y trabaje para aumentar el abanico de diversidad dentro del grupo.** La raza, el origen étnico, el idioma y la situación social y económica son algunos aspectos que históricamente han provocado la segregación en los ámbitos de educación infantil.
- 6. Brinde tiempo y espacio periódicos para fomentar una comunidad de aprendizaje entre el personal y los directivos sobre cuestiones de equidad.** Genere oportunidades para que todas las personas reflexionen sobre sus propias actitudes y conductas culturales, y para que descubran y modifiquen acciones que reflejan prejuicios implícitos y microagresiones hacia los niños, las familias, el personal y los directivos escolares.
- 7. Cree vínculos colaborativos con otros organismos y proveedores de servicios sociales en su comunidad.** Respalde y haga oír las perspectivas diversas para fortalecer la red de recursos disponibles para todos los niños y las familias.
- 8. Elabore protocolos claros para abordar los problemas de comportamiento de los niños y brinde asesoramiento y apoyo al cuerpo docente para tratar estos temas de manera eficaz y equitativa.** Para evaluar el posible impacto de los prejuicios implícitos, recopile y analice datos de manera periódica para entender si determinadas políticas y procedimientos, entre ellos, el plan de estudios y las prácticas docentes, tienen efectos diferenciales en distintos grupos de niños. Fije como objetivo la limitación inmediata de las suspensiones y expulsiones, y su posterior eliminación, garantizando los apoyos adecuados para los maestros, los niños y las familias.
- 9. Genere oportunidades significativas y que perduren para que distintas voces con perspectivas diversas se involucren en el liderazgo y en la toma de decisiones.** Es importante reconocer que los prejuicios implícitos generalmente han limitado las oportunidades para los miembros de grupos marginados. Tenga en cuenta factores que generan barreras para la participación, como el horario y el lugar de las reuniones, o el idioma en que se realizan.

Recomendaciones para Facilitadores de Formación y Desarrollo Profesional Docente

- 1. Prepare a los educadores de la educación infantil presentes y futuros para que brinden oportunidades educativas equitativas a todos los niños.** Ocúpese de que los futuros educadores comprendan las cuestiones históricas y sistémicas que han generado las inequidades estructurales en la sociedad, incluido el ámbito de la educación infantil. Asegúrese de que, mediante su formación y experiencias prácticas, tengan oportunidades para trabajar eficazmente con poblaciones diversas.
- 2. Prepare a los futuros educadores de la educación infantil para que cumplan con los Estándares y competencias profesionales para docentes de educación infantil** (anteriormente, Estándares de formación profesional de NAEYC). Asegúrese de que el plan de estudios y las experiencias prácticas se centren en la diversidad, la inclusión plena y la equidad dentro de cada competencia para incentivar prácticas cultural y lingüísticamente receptivas.
- 3. Trabaje con los estudiantes, líderes de la comunidad y funcionarios públicos para abordar las barreras que dificultan los logros educativos en su comunidad.** Preste especial atención a las suposiciones sobre la obtención de capacitación académica en comunidades con escuelas públicas deficientes, problemas de transporte (como transporte público limitado), limitaciones económicas (como préstamos estudiantiles, deudas de matrículas y deudas impagas de libros), cursos dictados durante el horario laboral, la falta de servicios de cuidados infantiles, entre otros. Diseñe programas educativos que prioricen las necesidades de los estudiantes y tenga en cuenta las barreras identificadas al mismo tiempo que trabaja para eliminarlas (por ej., mediante programas de condonación de préstamos, cursos vespertinos y de fin de semana, horarios extendidos de trenes o autobuses, servicios de cuidados infantiles coordinados con la oferta de cursos y de formación profesional).
- 4. Implemente políticas de transferencia y equivalencias que reconozcan y otorguen créditos por cursos y títulos previos en educación infantil, y por aptitud demostrada mediante experiencia laboral anterior.** Esto incentivará a un gran número de estudiantes a continuar con sus estudios terciarios.
- 5. Trabaje de manera activa para fomentar un sentido de pertenencia, de comunidad y apoyo entre los estudiantes universitarios de primera generación.** El apoyo facilitado y grupos de cohortes entre graduados de primera generación puede resultar muy útil.
- 6. Fije y alcance metas cuantificables para reclutar y retener un cuerpo docente que represente múltiples dimensiones.** Tenga en cuenta metas relacionadas con la raza, el origen étnico, la edad, el idioma, la capacidad y la discapacidad, el género y la orientación sexual, entre otras.
- 7. Brinde tiempo y espacio periódicos para fomentar una comunidad de aprendizaje entre los directivos, el cuerpo docente y el personal.** Genere oportunidades para reflexionar y aprender sobre el respeto y la sensibilidad cultural, por ejemplo, estudiar posibles situaciones de prejuicios implícitos y microagresiones dirigidos tanto hacia los niños como a los adultos.
- 8. Corrobore que todos los estándares profesionales, las orientaciones académicas, las equivalencias, las estructuras de consejería, la recopilación de datos y los sistemas de financiamiento en los sistemas estatales de desarrollo profesional sean sometidos a análisis.** Examine si cada una de las políticas del sistema avala la diversidad de una plantilla que refleje a los niños y las familias, y ofrece acceso equitativo al desarrollo profesional. Establezca si estos sistemas apuntan a lograr la paridad salarial en los entornos y sectores de la educación infantil, desde el nacimiento hasta los 8 años.

Recomendaciones para Creadores de Políticas Públicas

- 1. Ponga el foco en la equidad para estudiar los efectos que tienen las políticas en todos los niños y en los vínculos entre los niños y sus familias.** Trabaje para modificar toda política que, directamente o con consecuencias negativas no deseadas, menoscabe el bienestar físico y emocional de los niños o que debilite el vínculo de los niños con su familia.
- 2. Aumente el financiamiento de los servicios de educación infantil de alta calidad.** Garantice la existencia de los recursos necesarios para el acceso universal a la educación infantil de alta calidad. Todos los ámbitos deberían contar con los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de los niños y sus familias. Esto incluye garantizar el acceso equitativo a una educación superior de alta calidad y la remuneración para una fuerza laboral calificada. Para conocer más, consulte el informe NASEM: *Transforming the Financing of Early Care and Education* [Transformar el financiamiento de la atención y la educación infantil]⁷.

3. **Analice los estándares de la educación infantil para garantizar que reflejan los entornos culturalmente diversos en los que se desempeñan los educadores.** Ofrezca capacitación continua y detallada al personal sobre cómo usar los estándares en aulas diversas. Los sistemas de calificación y mejora de calidad deberían promover los principios de equidad en todos los aspectos de la educación, como el plan de estudios, la enseñanza, la inclusión plena, la participación familiar, el diseño de programas y la práctica.
4. **Garantice que las políticas promuevan el uso de evaluaciones auténticas que sean adecuadas en cuanto al desarrollo, la cultura y el idioma de los niños que van a evaluar, y que utilicen instrumentos válidos y fiables, elaborados con un fin compatible con el objetivo de la evaluación.** Las evaluaciones deben estar vinculadas a las actividades cotidianas de los niños, estar respaldadas por el desarrollo profesional e incluir a las familias; deben usarse con el propósito puntual de tomar decisiones fundadas sobre la enseñanza y el aprendizaje, identificar inquietudes significativas que puedan requerir intervenciones centradas en niños individuales, y ayudar a los programas a mejorar sus intervenciones en materia de educación y desarrollo.
5. **Ofrézcales a las familias más oportunidades para elegir programas de educación infantil diseñados para poblaciones diversas de niños.** Incentive estas opciones e intente ofrecer apoyos, como facilidad de transporte. Estos apoyos sirven para reducir la segregación en los programas (fundamentalmente por raza, idioma, capacidad y clase), que reflejan los patrones de segregación residencial y alimentan la discriminación y las inequidades persistentes.
6. **Incluya programas comunitarios y hogares familiares para el cuidado infantil en los sistemas de financiamiento estatal para la educación infantil.** Asegure que estos sistemas respalden de manera equitativa los programas comunitarios y que convoquen a miembros de la comunidad y familias para que participen en lugares de liderazgo y activismo. Respalde a los educadores que trabajan en programas comunitarios para que puedan cumplir con los estándares de alta calidad, al tiempo que brinda a las familias la posibilidad de elegir el ámbito que mejor se adapte a sus necesidades.
7. **Garantice los fondos necesarios, el acceso y los apoyos para que los niños, los maestros y los directores puedan responder a las conductas infantiles consideradas problemáticas por otras personas.** Los servicios de apoyo de salud mental e intervenciones de prevención pueden ayudar a cubrir las necesidades de todos los niños, como los problemas de salud mental, sin estigmatizar, y evitan el uso de las suspensiones y las expulsiones en todos los ámbitos de educación inicial.
8. **Establezca salarios equiparables (incluidos los beneficios) para los educadores de la educación infantil de todos los entornos educativos con calificaciones, experiencia y responsabilidades equiparables.** Si se centra solo en los salarios equiparables de los docentes de preescolar, profundizará las disparidades que sienten los educadores no blancos, representativas de comunidades de diversas razas y etnias que trabajan con bebés y niños de 1 a 3 años, cargos ocupados, en mayor proporción, por mujeres no blancas, representativas de comunidades de diversas razas y etnias. Incluir en las políticas salariales a los educadores que trabajan con bebés y niños de 1 a 3 años es una cuestión fundamental para la equidad.
9. **Incorpore los conceptos del estrés tóxico y las experiencias adversas en la infancia (ACE, por sus siglas en inglés) en las políticas y programas federales y estatales.** Las propuestas centradas en la atención con conocimiento de la situación traumática y en la sanación pueden ayudar a crear resiliencia y atenuar los efectos del estrés tóxico y las experiencias adversas en la infancia, que afectan a los niños de todos los grupos sociales, pero en mayor proporción a los niños de grupos marginados.
10. **Promueva políticas locales, estatales y nacionales que fomenten y apoyen el multilingüismo para todos los niños.** Por ejemplo, incluya financiamiento para programas de inmersión de dos idiomas en educación infantil, capacitación para educadores de educación infantil para enseñar y asistir a niños bilingües emergentes, y la promoción del multi/bilingüismo en los sistemas de calificación y mejora de la calidad.
11. **Fíjese la meta de reducir el índice de pobreza infantil en Estados Unidos a la mitad en un plazo de diez años.** Un informe de la Academia Nacional de Ciencias de 2019 establece un criterio de consenso para cumplir con esta meta mediante políticas específicas, por ejemplo, apoyando el bienestar y la estabilidad económica de las familias, garantizando el seguro médico infantil universal y brindando acceso universal a la educación inicial y general.⁸

Las Pruebas que Respaldan esta Declaración de Posición

Las recomendaciones anteriores tienen su fundamento en un número de principios que sintetizan las investigaciones actuales sobre educación infantil realizadas con el enfoque en la equidad y los valores fundamentales de NAEYC.⁹



Avalado por cientos de individuos y organizaciones; vea la lista completa de estas aprobaciones visitando

[NAEYC.org/equity/endorsing-organizations](https://naeyc.org/equity/endorsing-organizations)

Los Principios del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil

- 1. La primera infancia (del nacimiento a los 8 años) es un momento único, valioso y vulnerable del ciclo vital del ser humano.** En esta etapa de la infancia, se sientan las bases y se crean los itinerarios para el aprendizaje y el desarrollo posteriores.^{10, 11, 12}
- 2. Cada persona, ya sea un niño, miembro de la familia o educador de la educación infantil, es única.** Cada una tiene su dignidad y su valor, y merece el mismo respeto. Aceptar e incluir múltiples perspectivas como resultado de experiencias diversas vividas resulta valioso y enriquecedor para todos.
- 3. Cada persona pertenece a múltiples grupos sociales y culturales.**¹³ Esto crea identidades sociales complejas y variadas (en cuanto a la raza, el género, la cultura, el idioma, la capacidad y la discapacidad, y las identidades indígenas, entre otras). Los niños aprenden las construcciones sociales de estas identidades al principio de su vida, en parte, al reconocer el trato que reciben ellos y otras personas que comparten o no comparten estas identidades.^{14, 15, 16, 17, 18, 19} Los educadores de la educación infantil y los programas de educación infantil en centros, hogares y escuelas cumplen un rol fundamental en la tarea de promover el desarrollo de identidades sociales positivas en los niños.^{20, 21, 22}
- 4. El aprendizaje es un proceso social profundamente influenciado por la cultura, las interacciones sociales y el idioma.**^{23, 24} Desde la infancia temprana, los niños están programados para buscar la interacción humana.²⁵ Construyen el conocimiento mediante sus interacciones con los demás y con el entorno, y le otorgan significado a sus experiencias a través de una lente cultural.^{26, 27}
- 5. La lengua y la comunicación son elementos esenciales en el proceso de aprendizaje.** Los niños pequeños que están expuestos a contextos lingüísticos múltiples pueden aprender varios idiomas. Esto conlleva muchas ventajas cognitivas, culturales, económicas y sociales.²⁸ Este proceso se facilita cuando el primer idioma de los niños es reconocido como una ventaja y apoyado por hablantes competentes mediante el uso frecuente, abundante del primer idioma, dirigido por el niño, al mismo tiempo que se introduce el segundo idioma.^{29, 30, 31}
- 6. Las familias son el contexto principal en el desarrollo y el aprendizaje de los niños.**³² Los vínculos familiares preceden y perduran mucho tiempo más después de finalizado el vínculo del niño con los educadores de educación infantil. Los educadores de la educación infantil tienen la responsabilidad de asociarse con la familia para garantizar el vínculo permanente entre el hogar y la escuela. Por ejemplo, deben identificar a la familia como especialistas en sus hijos y respetar su idioma.³³ Esto implica aprender lo más posible sobre la cultura de las familias para incorporar esas bases de conocimiento en el plan de estudios, la práctica docente y el entorno de aprendizaje.³⁴ También trabajar activamente para apoyar y mantener el idioma y la cultura de las familias.³⁵ Por último, significa reconocer y resolver los propios prejuicios de los educadores de la educación infantil que pueden afectar su trabajo con las familias, para garantizar que todas reciban el mismo reconocimiento, apoyo y respeto.³⁶
- 7. El aprendizaje, las emociones y la memoria están estrechamente interconectados en las redes de los procesos neuronales.**³⁷ Las emociones positivas y la sensación de seguridad incentivan la memoria y el aprendizaje. El aprendizaje también se ve favorecido cuando el aprendiz percibe el contenido y las habilidades como algo útil, por su relación con las motivaciones y los intereses personales. Las asociaciones con experiencias vitales y un sentido de dominio y pertenencia son particularmente importantes para los niños pequeños.
- 8. El estrés tóxico y la ansiedad puede perjudicar el aprendizaje.**³⁸ Activan las regiones del cerebro responsables de la «reacción de alarma» en lugar de la corteza prefrontal asociada a un razonamiento de orden superior. La pobreza y las experiencias adversas en la infancia son fuentes importantes de estrés tóxico y pueden tener un efecto negativo en todos los aspectos del aprendizaje y el desarrollo.^{39, 40} Algunos factores de protección que incentivan la resiliencia frente a la adversidad son los vínculos de apoyo entre niños y adultos, una sensación de autosuficiencia y percepción de control, oportunidades de reforzar las habilidades adaptables y la capacidad de autorregulación, las tradiciones culturales y las fuentes de fe y esperanza.⁴¹
- 9. El aprendizaje de los niños se facilita cuando las prácticas docentes, los currículos y los entornos de aprendizaje tienen en cuenta las fortalezas de los niños y cuando son adecuados en cuanto al desarrollo, la cultura y el idioma de cada niño.**^{42, 43, 44, 45, 46, 47} Es decir que las prácticas docentes, los planes de estudio y los entornos de aprendizaje son significativos y estimulantes para cada niño y tienen metas desafiantes y alcanzables.
- 10. El ejercicio reflexivo es una condición requerida para poder brindar oportunidades de aprendizaje equitativas.** La autoconciencia, la humildad, el respeto y la disposición para aprender son características esenciales del docente que apoya a todos los niños y sus familias de manera equitativa y eficaz.⁴⁸

El Contexto Sociocultural del Desarrollo y el Aprendizaje Infantil

Es fundamental comprender que el desarrollo y el aprendizaje infantil ocurren en un contexto histórico, político y sociocultural.⁴⁹ En ese contexto, las experiencias de cada persona pueden variar según sus identidades sociales y la intersección de esas identidades. Las identidades sociales traen consigo construcciones sociales que reflejan prejuicios acerca de grupos marginados; esto provoca experiencias diferenciales de privilegios e injusticia.⁵⁰ Estos sistemas pueden modificarse con el tiempo, pero muchos de ellos se han arraigado tercamente en nuestro sistema de valores nacionales.

Tradicionalmente, el relato dominante en Estados Unidos—parte de nuestra historia, investigación científica, educación y otros medios y políticas sociales—ha reflejado las maneras en que la sociedad otorga o niega privilegios a las personas según determinados aspectos de su identidad. Ser blanco, por ejemplo, confiere privilegios, igual que ser hombre. Otros aspectos de la identidad que la sociedad tiende a favorecer con un mayor acceso a estructuras de poder son no tener discapacidades, haber nacido en Estados Unidos, ser heterosexual, cisgénero, delgado, educado y con ventajas económicas.⁵¹ Por el contrario, otros aspectos de la identidad tienden a estar asociados a la opresión social que sufren, por ejemplo, aquellas personas que integran sociedades indígenas y quienes no hablan inglés estándar de manera fluida. Al mencionar estos privilegios, y reconocer la intersección entre privilegios y opresión, la intención no es culpar a quienes se han visto beneficiados, sino reconocer que los privilegios existen y que los beneficios se distribuyen injustamente, algo de lo que hay que ocuparse.

Los prejuicios sociales dominantes están enraizados en las estructuras sociales, políticas y económicas de Estados Unidos. Siguen existiendo sólidos mensajes, presentes en los medios de comunicación, símbolos, actitudes y acciones, que reflejan y promueven la discriminación explícita e implícitamente. Estos prejuicios, que han afectado a todas las generaciones, tienen su origen en aspectos de la historia nacional muy frecuentemente desoídos o negados, como los traumas causados por la esclavitud, el genocidio, la explotación sexual, la segregación, el encarcelamiento, la exclusión y la relocalización forzada. Los prejuicios muy arraigados perpetúan sistemas de privilegios y provocan inequidades estructurales que otorgan más acceso, oportunidades y poder a determinadas personas en detrimento de otras.⁵²

Son pocos los hombres que se dedican al campo de la educación inicial, lo que refleja la marginalización histórica del rol económico y social de las mujeres, que ha tenido un especial impacto en las mujeres no blancas, representativas de comunidades de diversas razas y etnias. Compuesta principalmente por mujeres, el cuerpo laboral dedicado a la educación infantil se caracteriza por tener salarios bajos.⁵³ También se encuentra estratificada: menos mujeres no blancas, representativas de comunidades de diversas razas y etnias e inmigrantes acceden a oportunidades de educación superior que brindan las cualificaciones necesarias para ocupar cargos con salarios más altos.⁵⁴ Las barreras del sistema limitan la movilidad ascendente incluso cuando se obtienen los títulos y las cualificaciones.⁵⁵ Como consecuencia, los niños tradicionalmente reciben su educación de mujeres blancas de clase media, y las mujeres no blancas, representativas de comunidades de diversas razas y etnias suelen asistir más que estar a cargo. Existe evidencia, en particular en los niños de escuela primaria, que sugiere que el emparejamiento racial y de género entre maestros y estudiantes puede resultar especialmente beneficioso para los niños no blancos, representativas de comunidades de diversas razas y etnias, sin perjuicio a los niños blancos.^{56, 57, 58, 59}

La base de conocimiento e investigación profesional se funda esencialmente en un modelo científico-cultural dominante del Occidente que constituye «solo una perspectiva de la realidad que conlleva sus propios prejuicios y supuestos».⁶⁰ Estas limitaciones de la base del conocimiento reflejan los históricos problemas de acceso a niveles superiores de erudición para las personas no blancas, representativas de comunidades de diversas razas y etnias, y la necesidad de ampliar la línea de investigadores que aportan distintas experiencias vividas con múltiples identidades sociales. Es importante examinar estos prejuicios y el efecto⁶¹ que tienen en todos los aspectos del

funcionamiento del sistema, como el desarrollo profesional, los currículos o planes de estudio, las evaluaciones, los estándares de la educación inicial⁶² y los sistemas de responsabilidad.

La cantidad de estudios sobre el impacto de los prejuicios implícitos en los ámbitos de educación infantil está en aumento.⁶³ Los maestros de niños pequeños, como todas las personas, no son inmunes a los prejuicios. Incluso entre los maestros que creen no tener ningún tipo de prejuicio explícito, los prejuicios implícitos se manifiestan en opiniones o tratos diferenciales con los niños por su raza, género, capacidad y discapacidad, tipo de cuerpo, aspecto físico, y situación social, económica y lingüística, lo cual limita la posibilidad de los niños de alcanzar su potencial. Los prejuicios implícitos también se manifiestan en opiniones diferenciales respecto del juego, la agresividad, la obediencia, la iniciativa y las capacidades de los niños. Estos prejuicios se asocian con niveles más bajos de rendimiento y de derivación a programas para estudiantes «dotados», así como de índices desproporcionadamente más altos de suspensión y expulsión en el caso de niños afroamericanos, particularmente de varones, ya a partir del preescolar. Los

estudios de múltiples subgrupos raciales y étnicos en distintos contextos apuntan a la complejidad del fenómeno del prejuicio implícito, con distintos niveles y tipos de prejuicio dirigidos a diferentes subgrupos.⁶⁴ La manifestación del prejuicio implícito por parte de los niños también varía de país a país, aunque la preferencia por las personas blancas se detectó incluso en naciones con pocos residentes blancos o negros.⁶⁵

Al reconocer y abordar estos patrones de inequidad, la sociedad se verá beneficiada al aprovechar el potencial de los niños cuyas familias y comunidades han sido marginadas y oprimidas de manera sistemática. Tanto los educadores de la educación infantil, los centros de educación infantil, como los sistemas de desarrollo profesional y educación superior, y las políticas públicas tienen un rol fundamental en la creación de una nueva vía hacia el futuro. Si eliminamos los prejuicios del sistema y las estructuras que los sostienen, promovemos la equidad y abrazamos la diversidad y la inclusión, seremos capaces de fortalecer nuestra democracia mientras desarrollamos el pleno potencial de todos los niños pequeños, y por ende, de la próxima generación de líderes y activistas.



Encuentre recursos
adicionales para ayudar
a darle vida a esta
declaración visitando

[NAEYC.org/equity](https://naeyc.org/equity)

Conclusión

Un amplio y sólido cuerpo de conocimiento demuestra que los programas de educación infantil de alta calidad generan las oportunidades que garantizarán a los niños el éxito de por vida, y que las inversiones públicas en esos programas generan ahorros que benefician a la economía.⁶⁶ Como resultado, en los Estados Unidos y en todo el mundo, los líderes de todas las orientaciones políticas están haciendo grandes inversiones en los servicios de educación infantil con amplio apoyo público. Pero aún queda por hacer.

Debemos construir sobre la base de estas inversiones y trabajar para promover la equidad en la educación infantil garantizando oportunidades educativas equitativas para todos los niños pequeños. Esta declaración de posición detalla los pasos necesarios para (1) ofrecer programas de educación infantil de alta calidad que ayuden a desarrollar las fortalezas individuales y familiares singulares, el contexto cultural, idioma(s), capacidades y experiencias de cada niño y (2) eliminar las diferencias en los resultados educativos a causa de quiénes son los niños, dónde viven y qué recursos poseen sus familias. Todos los niños merecen la oportunidad de desarrollar su pleno potencial.

Reconocimientos

NAEYC agradece el desempeño y la labor del “Developmentally Appropriate Practice/Diversity and Equity Workgroup” y el “Early Learning Systems Committee” quienes participaron en el desarrollo de esta declaración (el asterisco indica participación en ambos grupos): Elisa Huss-Hage (presidente),* Iliana Alanís,* Chris Amirault,* Amy Blessing, Garnett S. Booker III, Dina C. Castro,* Lillian Durán, Isauro M. Escamilla Calan,* Linda M. Espinosa, Kelly Hantak,* Iheoma U. Iruka, Tamara Johnson,* Sarah LeMoine, Megan Pamela Ruth Madison,* Ben Mardell, Lauren E. Mueller, Krista Murphy,* Bridget Murray,* Alissa Mwenelupembe,* Hakim Rashid, Aisha Ray, Jeanne L. Reid, Shannon Riley-Ayers,* Christine M. Snyder,* Jan Stevenson,* Crystal Swank,* Ruby Takanishi, Tarajeon Yazzie-Mintz,* y Marlene Zepeda.

El grupo de trabajo y el comité fueron apoyados principalmente por miembros del personal Barbara Willer, Lauren Hogan, y Marica Cox Mitchell. NAEYC también reconoce el apoyo del Bainum Family Foundation hacia este proyecto. Finalmente, NAEYC agradece a los miembros de NAEYC y otros individuos que aportaron comentarios mientras esta declaración se estaba desarrollando.

Únase a NAEYC para trabajar en conjunto con otros que comparten un compromiso de avanzar la equidad en la educación infantil; aprenda más visitando

[NAEYC.org/equity](https://naeyc.org/equity)

Definición de Términos Claves

agencia: La capacidad de una persona de hacer elecciones e influir sobre los acontecimientos. En esta declaración de posición, enfatizamos la capacidad de «agencia» de cada niño, en particular la capacidad del niño de hacer elecciones e influir sobre los acontecimientos en el contexto de las actividades de aprendizaje. También lo denominamos «autonomía» o «aprendizaje dirigido por el niño».^{67, 68}

capacidad: Los medios o habilidades para hacer algo. En esta declaración de posición, usamos el término «capacidad» más ampliamente que con su enfoque tradicional en las propiedades cognitivas o psicométricas para aplicarlo en todas las áreas del desarrollo. Nos centramos e incentivamos las capacidades, fortalezas e intereses de cada niño, reconociendo las discapacidades y los retrasos en el desarrollo, pero evitando la discafobia (vea también *discafobia* y *discapacidad*, más abajo).

clasismo: Una forma sistémica de opresión muy arraigada en la sociedad que tiende a asignarle más valor a los niveles socioeconómicos medios y altos y desvalorar a la clase «trabajadora».

conocimientos: prácticas culturales fundamentales y conjunto de conocimientos incorporados en las prácticas diarias y las rutinas de las familias.⁶⁹

cultura: Los patrones de creencias, prácticas y tradiciones asociadas a un grupo de personas. La cultura se entiende cada vez cómo algo inseparable del desarrollo.^{70, 71} Las personas aprenden y, al mismo tiempo, contribuyen a la cultura de los grupos a los que pertenecen. Las culturas evolucionan con el tiempo y reflejan las experiencias vividas de sus integrantes en momentos y lugares particulares.

discafobia: Una forma sistémica de opresión muy arraigada en la sociedad que subvalora las discapacidades mediante estructuras basadas en suposiciones implícitas sobre e los estándares de normalidad física, intelectual y emocional.^{72, 73}

discapacidad y retraso en el desarrollo: Términos definidos legalmente en la Ley de Educación para Personas con Discapacidad (IDEA), las discapacidades incluyen la discapacidad intelectual; la deficiencia auditiva, visual, del habla o del lenguaje, o deficiencia ortopédica; el autismo; y los traumatismos craneoencefálicos. Conforme a la ley IDEA, los estados definen los retrasos en el desarrollo, entre los que incluyen: retrasos del desarrollo físico, cognitivo, social o emocional, de la comunicación o adaptativo. Estas definiciones legales son importantes a la hora de establecer el acceso a servicios de intervención temprana y de educación especial infantil. Las consecuencias de la definición pueden variar según el grado en que se perciban como variaciones de los valores del niño o el grado en que se perciban como déficits.⁷⁴ (Vea también *discafobia* y *capacidad*).

diversidad: Variación existente entre las personas, así como entre los grupos de personas y dentro de ellos, respecto de sus orígenes y experiencias vividas. Estas experiencias se relacionan con las identidades sociales, como la raza, el origen étnico, el idioma, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la situación económica y social, la religión, las capacidades y el país de origen. Los términos *diverso* o *diversidad* se usan, en ocasiones, como eufemismos para referirse a personas no blancas. La NAEYC específicamente rechaza este uso, que supone que el color de piel blanco es la norma frente a la que se define la diversidad.

equidad: El estado que se lograría si las personas corrieran la misma suerte en la sociedad independientemente de la raza, el género, la clase, el idioma, la discapacidad o cualquier otra característica sociocultural. En la práctica, la equidad supone que todos los niños y las familias reciben los apoyos necesarios en tiempo y forma para que desarrollen su pleno potencial intelectual, social y físico.

La *equidad* no es lo mismo que la *igualdad*. Cuando se brinda un trato igualitario a las personas, pero desde puntos de partida desiguales, el trato no es equitativo. En lugar de igualdad en el trato, NAEYC apunta a la igualdad de oportunidades. Para lograrlo, hay que tener en cuenta los puntos de partida de las personas y los grupos, y distribuir los recursos de manera equitativa (no igualitaria) para satisfacer sus necesidades. Intentar lograr la igualdad de oportunidades sin tener en cuenta las inequidades pasadas y presentes no resulta eficaz, ni justo ni imparcial.⁷⁵

estereotipo: Representación de una persona o un grupo de personas que los hace parecer como menos humanos, singulares o individuales o que refuerza la desinformación sobre esa persona o grupo.

fragilidad blanca: Un concepto que se basa en la observación de que las personas blancas en Norteamérica y en otras partes del mundo viven en un entorno social que los protege y los aísla del estrés racial; esto eleva sus expectativas respecto de la comodidad racial y disminuye su capacidad de tolerar el estrés racial. Incluso pequeñas cantidades de estrés racial pueden resultarles intolerables a las personas blancas y desencadenar acciones defensivas para restablecer el equilibrio y la comodidad anteriores.⁷⁶

identidad de género: Un concepto social que refleja cómo las personas se identifican a sí mismas. Tradicionalmente vista como una categoría binaria de hombre-mujer vinculada al sexo de la persona, la identidad de género es considerada actualmente por la ciencia como algo fluido y expansivo. **Cisgénero:** las personas cisgénero desarrollan una identidad de género que coincide con su designación legal. **Transgénero:** las personas transgénero son aquellas cuya identidad o expresión de género difiere de las expectativas culturales que surgen de su designación legal de nacimiento.⁷⁷

inclusión: Concepto representado por los valores, las políticas y las prácticas que sostienen el derecho de todo bebé o niño pequeño y sus familias, independientemente de las capacidades, de participar en una amplia variedad de actividades y contextos como miembros plenos de familias, comunidades y sociedad. Los resultados deseados de las experiencias inclusivas para niños con y sin discapacidades y sus familias incluyen el sentimiento de pertenencia y membresía, amistades y vínculos sociales positivos, y el aprendizaje y el desarrollo que les permita alcanzar su pleno potencial.⁷⁸ Si bien el criterio tradicional de la inclusión se ha centrado en abordar la exclusión de los niños con discapacidades, la inclusión plena apunta a fomentar la justicia garantizando la participación equitativa de todos los niños históricamente marginados.⁷⁹

inequidades estructurales: Las desventajas sistémicas de uno o más grupos sociales en comparación con las ventajas sistémicas que tienen otros grupos con los que coexisten. El término comprende políticas, leyes, gobernanza y cultura, y se refiere a la raza, el origen étnico, el género o la identidad de género, la clase, la orientación sexual y otros ámbitos.⁸⁰

interseccionalidad: La superposición e interdependencia de los sistemas de opresión que abarcan, por ejemplo, la raza, el género, la capacidad y la condición social. La interseccionalidad nos anima a aceptar y celebrar las múltiples identidades sociales de las personas. También enfatiza los complejos y numerosos efectos que tienen las diferentes formas de inequidad estructural para los integrantes de múltiples grupos marginados.

LGBTQIA+: Sigla de lesbiana, gay, bisexual, transgénero, queer o cuestionándose, intersexual, asexual y otros, que refleja los conceptos fluidos y expansivos de la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género.

marginalización: Proceso por el que se excluye a grupos sociales específicos y se los empuja a los límites o márgenes de la sociedad. Las políticas y las prácticas consideran a los grupos marginados inferiores y menos importantes, y esto disminuye el poder económico, social y político de sus integrantes.

microagresiones: Mensajes cotidianos verbales, no verbales o del entorno que implícitamente contienen un estereotipo negativo, o bien deshumanizan o señalan al otro. Estos mensajes ocultos pueden servir para anular la identidad de grupo de los destinatarios, cuestionar sus experiencias, amenazarlos o rebajarlos a nivel personal o grupal. Las microagresiones pueden ser causadas por prejuicios implícitos o explícitos. Las personas que cometen microagresiones pueden ver sus comentarios como observaciones casuales o incluso como cumplidos, y quizá no reconozcan el daño que causan.⁸¹

norma/normativo: Definición de ciertas acciones, identidades y resultados como el estándar (la «norma» o lo «normal»), que deja afuera de la norma a todo lo demás. Por ejemplo, los términos *normatividad de los blancos* o *heteronormatividad* hacen referencia a casos en los que ser blanco o heterosexual es considerado normal o preferible. Esto sugiere equivocadamente que todas las demás razas y orientaciones sexuales se encuentran fuera de la norma o son menos preferibles. Las actividades artísticas dedicadas a completar un árbol genealógico, con espacios designados para «mamá», «papá», «abuela» y «abuelo», por ejemplo, suponen una familia heterosexual, con un padre y una madre, como la estructura familiar normativa. (Si bien algunas normas basadas en investigaciones proporcionan orientación con respecto al desarrollo saludable de los niños, y a las actividades y expectativas educativas adecuadas, estas normas provienen casi siempre de investigaciones que única o principalmente han incluido muestras no representativas de niños, o han sido realizadas fundamentalmente por investigadores no representativos. Hacen falta más estudios, realizados por una selección más representativa de investigadores y teóricos, para elaborar nuevas normas que apoyen la educación equitativa para todos los niños).

oportunidades educativas equitativas: Oportunidades educativas que no solo ayudan a que el niño progrese desarrollando el conjunto singular de fortalezas individuales y familiares —como su bagaje cultural, idioma(s), capacidades y discapacidades, y experiencias— de cada uno, sino que también están pensadas para eliminar las diferencias en los resultados, que son consecuencia de las inequidades pasadas y presentes de la sociedad.

opresión: El maltrato sistemático y prolongado dirigido a un grupo de personas.

prejuicio: Actitudes o estereotipos que favorecen a un grupo sobre otro. Los **prejuicios explícitos** consisten en creencias y estereotipos *conscientes* que afectan nuestras opiniones, acciones y decisiones. Los **prejuicios implícitos** también afectan nuestras opiniones, acciones y decisiones, pero de manera inconsciente. Los prejuicios implícitos reflejan la socialización y las experiencias de una persona en el seno de estructuras sistémicas más amplias que funcionan para perpetuar los sistemas de privilegios y opresión existentes. Un enfoque educativo **libre de prejuicios** tiene el objetivo explícito de terminar con todas las formas de prejuicio y discriminación.⁸²

privilegio: Ventajas no merecidas que se obtienen por formar parte de un grupo de identidades sociales dominantes o socialmente preferidas. Debido a que esto está muy enraizado en la sociedad, los privilegios suelen ser inadvertidos por las personas que gozan de ellos si no realizan una profunda autorreflexión. El privilegio es lo contrario a la marginalización o la opresión causada por el racismo y otras formas de prejuicio.

racismo: La creencia de que algunas razas son superiores o inferiores a otras. El racismo opera en un nivel sistémico mediante estructuras y políticas institucionales profundamente arraigadas que han favorecido a la condición de ser blanco en detrimento de otros grupos. A nivel personal, el racismo se ve reflejado en formas de discriminación y prejuicios tanto implícitos como explícitos. Los actos de discriminación individuales e institucionales apuntan a depositar el poder y los privilegios en manos de unos por sobre otros.⁸³

raza: Construcción sociopolítica que categoriza y clasifica a las personas en grupos según su color de piel y otros rasgos físicos. El consenso científico sostiene que usar la construcción social de la raza para dividir a las personas en diferentes grupos no cuenta con ningún fundamento científico.⁸⁴

resiliencia: La capacidad de sobreponerse a dificultades graves o experiencias adversas. En los niños, la resiliencia se fomenta mediante factores de protección, como los vínculos de apoyo, el desarrollo de habilidades adaptativas y experiencias positivas.⁸⁵

sexismo: La creencia de que algunas identidades de género son superiores o inferiores a otras. El sexismo opera en un nivel sistémico mediante estructuras y políticas institucionales profundamente arraigadas que han asignado el poder y el prestigio a los hombres cisgénero y los roles de crianza y cuidado, con escasa recompensa económica, a las mujeres cisgénero, en detrimento de todos ellos.

trauma histórico: «Las heridas acumuladas emocionales y psicológicas padecidas a lo largo de la vida y durante generaciones, que provienen de experiencias traumáticas grupales masivas».⁸⁶ Algunos ejemplos de trauma histórico son los efectos multigeneracionales de la supremacía blanca reflejados en la colonización, el genocidio, la esclavitud, la explotación sexual y la relocalización forzada y el encarcelamiento, según la raza o el origen étnico.

xenofobia: Actitudes, prejuicios o acciones que rechazan, excluyen o denigran a las personas por ser extranjeros o forasteros. Si bien las personas objeto de la xenofobia suelen ser inmigrantes, refugiados, personas que buscan asilo y personas desplazadas, la xenofobia no se limita a estas personas y puede aplicarse a otros a partir de suposiciones.

Citas Bibliográficas

- 1 L. Derman-Sparks & J.O. Edwards, *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*, 2nd ed. (Washington, DC: NAEYC, forthcoming).
- 2 Veal K.V. Hardy, “Antiracist Approaches for Shaping Theoretical and Practice Paradigms,” en *Strategies for Deconstructing Racism in the Health and Human Services*, eds. A. Carten, A. Siskind, & M. Pender Greene (New York: Oxford University Press, 2016), 125–42.
- 3 NASEM (The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine), *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures* (Washington, DC: The National Academies Press, 2018; de este punto en adelante *How People Learn II*).
- 4 M.R. Beneke, J.R. Newton, M. Vinh, S.B. Blanchard, & P. Kemp, “Practicing Inclusion, Doing Justice: Disability, Identity, and Belonging in Early Childhood,” *Zero to Three Journal* 39, no. 3 (2019): 26–34.
- 5 Estas recomendaciones reflejan las responsabilidades esenciales de los educadores en la educación infantil identificado en [Power to the Profession](#) y estándares y competencias profesionales para los educadores en la educación infantil ([Professional Standards and Competencies of Early Childhood Educators](#)). Esta declaración no duplica estos documentos si no que eleva elementos específicos usando una óptica hacia la equidad. Los estándares 1, 4, y 5 de las competencias y estándares están reflejados bajo el título “Cree una comunidad equitativa y solidaria de estudiantes comprometidos.” Los estándares 2 y 3 están reflejados bajo el título nombrado de manera similar. El estándar 6 está reflejado en las recomendaciones generales al igual que en las recomendaciones de abogacía. Se recomienda que lectores revisen los documentos previamente mencionados para obtener más información sobre las expectativas de los conocimientos, capacidades, y competencias de todos los educadores en la educación infantil. Por igual, estas recomendaciones son consistentes con los principios e ideales del *Código de conducta ética y la declaración de compromiso de NAEYC*.
- 6 L.W. Fillmore & C.E. Snow, “What Teachers Need to Know About Language,” in *What Teachers Need to Know About Language*, 2nd ed., eds. C.T. Adger, C.E. Snow, & D. Christian (Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 2018).
- 7 NASEM (National Academies of Sciences, Engineering, and Mathematics), *Transforming the Financing of Early Care and Education* (Washington, DC: The National Academies Press, 2018; de este punto en adelante *Transforming the Financing*), <https://doi.org/10.17226/24984>.
- 8 NASEM, *A Roadmap to Reducing Child Poverty* (Washington, DC: The National Academies Press, 2019), <https://doi.org/10.17226/25246>.
- 9 Cinco estudios de consensos recientes, dirigidos por NASEM y publicados por la National Academies Press, proveen evaluaciones comprensivas de la literatura que fueron usados en gran medida en la preparación de este documento: Institute of Medicine and the National Research Council, *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation* (2015; de este punto en adelante *Transforming the Workforce*), <https://doi.org/10.17226/19401>; *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0–8* (2016; de este punto en adelante *Parenting Matters*), <https://doi.org/10.17226/21868>; *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures* (2017; de este punto en adelante *Promising Futures*), <https://doi.org/10.17226/24677>; *Transforming the Financing*; and *How People Learn II*.
- 10 Center on the Developing Child at Harvard University, *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families* (2016; de este punto en adelante *From Best Practices to Breakthrough Impacts*), www.developingchild.harvard.edu.
- 11 *Transforming the Workforce*.
- 12 *How People Learn II*.
- 13 *How People Learn II*.
- 14 Y. Dunham, E.E. Chen, & M.R. Banaji, “Two Signatures of Implicit Intergroup Attitudes: Developmental Invariance and Early Enculturation,” *Psychological Science* 24, no. 6 (2013): 860–68.
- 15 E.N. Winkler, “Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn About Race,” *PACE* 3, no. 3 (2009).
- 16 C.S. Brown & E.A. Stone, “Gender Stereotypes and Discrimination: How Sexism Impacts Development,” en *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 50, eds. S.S. Horn, M.D. Ruck, & L.S. Liben, 105–33 (Philadelphia: Elsevier, 2016).
- 17 K.R. Olson, K.R. & S. Gülgöz, “Early Findings from the TransYouth Project: Gender Development in Transgender Children,” *Child Development Perspectives* 12, no. 2 (2017), <https://doi.org/10.1111/cdep.12268>.
- 18 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.

- 19 A.L. Skinner & A.N. Meltzoff, "Childhood Experiences and Intergroup Biases among Children," *Social Issues and Policy Review* 13, no. 1 (2019): 211–240, doi.org/10.1111/sipr.12054.
- 20 *Transforming the Workforce*.
- 21 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 22 M.H. Immordino-Yang, L. Darling-Hammond, & C. Krone, *The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning* (Washington, DC: The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2018), https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2018/09/Aspen_research_FINAL_web.pdf?_ga=2.268930930.2040629626.1548181676-858356743.1548181676.
- 23 B. Rogoff, *The Cultural Nature of Human Development* (New York: Oxford University Press, 2003).
- 24 B. Rogoff, A. Dahl, & M.A. Callanan, "The Importance of Understanding Children's Lived Experience," *Developmental Review* 50, Part A (2018): 5–15, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.006>.
- 25 *From Best Practices to Breakthrough Impacts*.
- 26 *Transforming the Workforce*.
- 27 *How People Learn II*.
- 28 *Promising Futures*.
- 29 D.C. Castro, "The Development and Early Care and Education of Dual Language Learners: Examining the State of Knowledge," *Early Childhood Research Quarterly* 29, no. 4 (2014): 693–98.
- 30 M. Zepeda, *California's Gold: An Advocacy Framework for Young Dual Language Learners* (Los Altos, CA: Heising-Simons Foundation, 2017).
- 31 L.M. Espinosa, "Encouraging the Development and Achievement of English Language Learners in Early Childhood," *American Educator* 42, no. 3 (2018): 10–11, 39, www.aft.org/ae/fall2018/espinosa.
- 32 *Parenting Matters*.
- 33 J.K. Adair & A. Barraza, "Voices of Immigrant Parents in Preschool Settings," *Young Children* 69, no. 4 (2014): 32–39.
- 34 N. González, L.C. Moll, & C. Amanti, eds., *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms* (Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005).
- 35 D. Paris & H. Samy Alim, eds., *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (New York: Teachers College Press, 2017).
- 36 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 37 *How People Learn II*.
- 38 *How People Learn II*.
- 39 *From Best Practices to Breakthrough Impacts*.
- 40 J.P. Shonkoff, A.S. Garner, & the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, and Section on Developmental and Behavioral Pediatrics, "The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress," *Pediatrics* 129, no. 1 (2012, reaffirmed 2016): e232–e246, <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>.
- 41 Center on the Developing Child, Harvard University, "Gene Environment Interaction," 2019, <https://developingchild.harvard.edu/science/deep-dives/gene-environment-interaction/>.
- 42 C. Copple & S. Bredekamp, *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children Birth through Age 8* (Washington, DC: NAEYC, 2009).
- 43 G. Ladson-Billings, *The Dream-Keepers: Successful Teachers of African American Children* (San Francisco: Jossey-Bass, 2009).
- 44 S. Nieto, *Finding Joy in Teaching Students of Diverse Backgrounds: Culturally Responsive and Socially Just Practices in US Classrooms* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2013).
- 45 S.M. Jones & J. Kahn, *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development* (Washington, DC: The Aspen Institute National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2017), www.aspeninstitute.org/publications/evidence-base-learn/.
- 46 A.M. Blankstein, P. Noguera, & L. Kelly, eds., *Excellence through Equity* (Alexandria, VA: ASCD, 2016).
- 47 G. Gay, *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*, 3rd ed. (New York: Teachers College Press, 2010).
- 48 Irving Harris Foundation Professional Development Network, *Diversity-Informed Tenets for Work with Infants, Children, and Families* (Chicago: Irving Harris Foundation, 2012; updated 2018), <https://infantcrier.mi-aimh.org/diversity-informed-tenets-for-work-with-infants-children-and-families/>.

- 49 *How People Learn II*.
- 50 Immordino-Yang, Darling-Hammond, & Krone, *Brain Basis*.
- 51 Ve a las siguientes publicaciones para perspectivas alternas a aquellas tradicionalmente reflejadas en las lecciones de historia dadas en la educación pública Americana: I.X. Kendi, *Stamped from the Beginning: The Definitive History of Racist Ideas in America* (New York: Nation Books, 2016); J.W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, rev. ed. (New York: The New Press, 2018); R. Dunbar-Ortiz, *An Indigenous Peoples' History of the United States* (Boston: Beacon Press, 2014); M. Bronski, *A Queer History of the United States* (Boston: Beacon Press, 2011); K. Manne, *Down Girl: The Logic of Misogyny* (New York: Oxford University Press, 2018).
- 52 Ve a por ejemplo NASEM, *Communities in Action: Pathways to Health Equity* (Washington, DC: The National Academies Press, 2017; de este punto en adelante *Communities in Action*), <https://www.nap.edu/read/24624/chapter/1>; A. Hanks, D. Solomon, & C.E. Weller, *Systematic Inequality: How Structural Racism Helped Create the Black–White Wealth Gap* (Washington, DC: Center for American Progress, 2018), www.americanprogress.org/issues/race/reports/2018/02/21/447051/systematic-inequality/; I. Morgan & A. Amerikaner, *Funding Gaps: An Analysis of School Funding Equity Across the US and Within Each State* (Washington, DC: Education Trust, 2018), https://edtrust.org/wp-content/uploads/2014/09/FundingGapReport_2018_FINAL.pdf; N. Slopen, J.P. Shonkoff, M.A. Albert, H. Yoshikawa, A. Jacobs, R. Stoltz, & D.R. Williams, “Racial Disparities in Child Adversity in the US: Interactions with Family Immigration History and Income,” *American Journal of Preventive Medicine* 50, no. 1 (2016): 47–56, <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.06.013>; Z.D. Bailey, N. Krieger, M. Agénor, J. Graves, N. Linos, M.T. Bassett, “Structural Racism and Health Inequities in the USA: Evidence and Interventions,” *The Lancet* 389, no. 10077 (2017): 1453–63, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)30569-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30569-X).
- 53 M. Whitebook, C. McLean, L.J.E. Austin, & B. Edwards, *Early Childhood Workforce Index 2018* (Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley, 2018), <https://cscce.berkeley.edu/files/2018/06/Early-Childhood-Workforce-Index-2018.pdf>.
- 54 M. Park, M. McHugh, J. Batalova, & J. Zong, *Immigrant and Refugee Workers in the Early Childhood Field: Taking a Closer Look* (Washington, DC: Migration Policy Institute, 2015), www.migrationpolicy.org/research/immigrant-and-refugee-workers-early-childhood-field-taking-closer-look.
- 55 Whitebook et al., *Early Childhood Workforce Index 2018*.
- 56 J.T. Downer, P. Goble, S.S. Myers, & R.C. Pianta, “Teacher–Child Racial/Ethnic Match Within Pre-Kindergarten Classrooms and Children’s Early School Adjustment,” *Early Childhood Research Quarterly* 37 (2016): 26–38, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580920.pdf>.
- 57 D. Figlio, “The Importance of a Diverse Teaching Force” (Washington, DC: Brookings Institute, 2017), www.brookings.edu/research/the-importance-of-a-diverse-teaching-force.
- 58 C.A. Lindsay & C.M.D. Hart, “Exposure to Same-Race Teachers and Student Disciplinary Outcomes for Black Students in North Carolina,” *Educational Evaluation and Policy Analysis* 39, no. 3 (2017): 485–510, https://poverty.ucdavis.edu/sites/main/files/file-attachments/exposure_to_same_race_teachers_and_student.pdf.
- 59 L.A. Bates & J.E. Glick, “Does It Matter If Teachers and Schools Match the Student? Racial and Ethnic Disparities in Problem Behaviors,” *Social Science Research* 42, no. 5 (2013): 1180–90, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.04.005>.
- 60 *How People Learn II*, 367.
- 61 Ve a *How People Learn II* for a discussion of J. Henrich, S.J. Heine, & A. Norenzayan, “Most People Are Not WEIRD,” *Nature* 466, no. 7302 (2010): 29, <https://doi.org/10.1038/466029a>.
- 62 Reid, J.L., S.L. Kagan, & C. Scott-Little. 2017. “New Understandings of Cultural Diversity and the Implications for Early Childhood Policy, Pedagogy, and Practice.” *Early Child Development and Care*, doi.org/10.1080/03004430.2017.1359582.

- 63 **Para una revisión general del prejuicio implícito** vea C. Staats, K. Capatosto, L. Tenney, & S. Mamo, *State of the Science: Implicit Bias Review* (Columbus, OH: The Ohio State University Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity, 2017).
- Para el prejuicio específicamente en la educación infantil**, vea W.S. Gilliam, A.N. Maupin, C.R. Reyes, M. Accavitti, & F. Shic, *Do Early Educators' Implicit Biases Relate to Behavior Expectations and Recommendations of Preschool Expulsions and Suspensions?* (New Haven, CT: Yale Child Study Center, 2016), medicine.yale.edu/childstudy/zipgler/publications/Preschool%20Implicit%20Bias%20Policy%20Brief_final_9_26_276766_5379_v1.pdf; C.S. Brown & E.A. Stone, "Gender Stereotypes and Discrimination: How Sexism Impacts Development," en *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 50, eds. S.S. Horn, M.D. Ruck, & L.S. Libenz (Philadelphia: Elsevier), 105–33; T.M. Yates & A.K. Marcelo, "Through Race-Colored Glasses: Preschoolers' Pretend Play and Teachers' Ratings of Preschool Adjustment," *Early Childhood Research Quarterly* 29, no. 1 (2014): 1–11; N. Priest, N. Slopen, S. Woolford, J.T. Philip, D. Singer, A.D. Kauffman, K. Mosely, M. Davis, Y. Ransome, & D. Williams, "Stereotyping Across Intersections of Race and Age: Racial Stereotyping among White Adults Working with Children," *PLOS One* 13, no. 10 (2018), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201696>; B.T. Bowman, J.P. Comer, & D.J. Johns. "Addressing the African American Achievement Gap: Three Leading Educators Issue a Call to Action," *Young Children* 73, no. 2 (2018): 12–21, www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2018/achievement-gap; K.S.S. Colegrove & J.K. Adair, "Countering Deficit Thinking: Agency, Capabilities and the Early Learning Experiences of Children of Latina/o Immigrants," *Contemporary Issues in Early Childhood* 15, no. 2 (2014): 122–35, <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.122>; J.A. Grissom & C. Redding, "Discretion and Disproportionality: Explaining the Underrepresentation of High-Achieving Students of Color in Gifted Programs," *AERA Open* 2, no. 1 (2016): 1–25, <https://doi.org/10.1177/2332858415622175>; U.S. Government Accountability Office (GAO), *K–12 Education: Discipline Disparities for Black Students, Boys, and Students with Disabilities* (Washington, DC: GAO, 2018), www.gao.gov/assets/700/692095.pdf; M. Souto-Manning & A. Rabadi-Raol, "(Re)Centering Quality in Early Childhood Education: Toward Intersectional Justice for Minoritized Children," *Review of Research in Education* 42, no. 1 (2018): 203–25, <https://doi.org/10.3102/0091732X18759550>; y J.K. Adair, "Examining Whiteness as an Obstacle to Positively Approaching Immigrant Families in US Early Childhood Educational Settings," *Race, Ethnicity and Education* 17, no. 5 (2014): 643–66, <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.759925>.
- Para el prejuicio implícito en los niños**, vea C.S. Brown, H. Ali, E.A. Stone, & J.A. Jewell, "US Children's Stereotypes and Prejudices Toward Arab Muslims," *Analyses of Social Issues and Public Policy* 17, no. 1 (2017): 60–83; y L. Bian, S.J. Leslie, & A. Cimpian, "Gender Stereotypes About Intellectual Ability Emerge Early and Influence Children's Interests," *Science* 355, no. 6323 (2017): 389–91.
- 64 **Para la interseccionalidad del prejuicio implícito**, vea R. Wright, *Race Matters . . . And So Does Gender: An Intersectional Examination of Implicit Bias in Ohio School Discipline Disparities* (Columbus, OH: The Ohio State University Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity, 2016, <https://kirwaninstitute.osu.edu/wp-content/uploads/2016/07/Race-matters-and-so-does-Gender.pdf>); y Y. Irizarry, "Utilizing Multidimensional Measures of Race in Education Research: The Case of Teacher Perceptions," *Sociology of Race and Ethnicity* 1, no. 4 (2015): 564–83, <https://doi.org/10.1177/2332649215580350>.
- 65 J.R. Steele, M. George, A. Williams., & E. Tay, "A Cross-Cultural Investigation of Children's Implicit Attitudes toward White and Black Racial Outgroups," *Developmental Science* (May 14, 2018), <https://doi.org/10.1111/desc.12673>.
- 66 La mayoría de las investigaciones se han enfocado en las edades entre el nacimiento a los 5 años de edad, pero una cantidad de programas han aumentado para también considerar las características de la calidad de los programas del kindergarten al tercer grado. Vea la Heckman Equation (www.heckmanequation.org) para una cantidad de recursos elaborando sobre el rendimiento de las inversiones en programas de educación infantil de alta calidad sirviendo a niños desde el nacimiento a los 5 años de edad. Vea también D.A. Phillips, M.W. Lipsey, K.A. Dodge, R. Haskins, D. Bassok, M.R. Burchinal, G.J. Duncan, M. Dynarski, K.A. Magnuson, & C. Weiland, *Puzzling It Out: The Current State of Scientific Knowledge on Pre-Kindergarten Effects: A Consensus Statement* (Washington, DC: Brookings Institute, 2017, www.brookings.edu/research/puzzling-it-out-the-current-state-of-scientific-knowledge-on-pre-kindergarten-effects); H. Yoshikawa, C. Weiland, J. Brooks-Gunn, M.R. Burchinal, L.M. Espinosa, W.T. Gormley, J. Ludwig, K.A. Magnuson, D. Phillips, & M.J. Zaslow, *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education* (Washington, DC: Society for Research in Child Development, 2013, <https://fcd-us.org/resources/evidence-base-preschool>); J.S. Cannon, M.R. Kilburn, L.A. Karoly, T. Mattox, A.N. Muchow, & M. Buenaventura, *Investing Early: Taking Stock of Outcomes and Economic Returns from Early Childhood Programs* (Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2017); y D.C. McCoy, H. Yoshikawa, H., K.M. Ziol-Guest, G.J. Duncan, H.S. Schindler, K. Magnuson, R. Yang, A. Koepp, J.P. Shonkoff, "Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes," *Educational Researcher* 46, no. 8 (2017): 474–87. Para estudios que miran al K–3, vea S. Ritchie & L. Gutmann, eds., *FirstSchool: Transforming PreK–3rd Grade for African American, Latino, and Low-Income Children* (New York: Teachers College Press, 2014); B. Atchison & L. Diffey, *Initiatives from Preschool to Third Grade: A Policymaker's Guide* (Denver: Education Commission of the States, 2018); *Transforming the Financing*; y K. Kauerz & J. Coffman, *Framework for Planning, Implementing, and Evaluating PreK–3rd Grade Approaches* (Seattle: College of Education, University of Washington, 2013).
- 67 J.K. Adair, "Agency and Expanding Capabilities in Early Grade Classrooms: What It Could Mean for Young Children," *Harvard Educational Review* 84, no. 2 (2014): 217–41.

- 68 Australian Government Department of Education and Training for the Council of Australian Governments, *Belonging, Being, and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia* (Canberra, Australia: Australian Government Department of Education and Training for the Council of Australian Governments, 2009), <https://docs.education.gov.au/documents/belonging-being-becoming-early-years-learning-framework-australia>.
- 69 González, Moll, & Amanti, *Funds of Knowledge*.
- 70 Reid, Kagan, & Scott-Little, “New Understandings.”
- 71 Rogoff, *Cultural Nature*.
- 72 Ö. Sensoy & R.J. DiAngelo, *Is Everyone Really Equal?: An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education* (New York: Teachers College Press, 2017).
- 73 Beneke et al., “Practicing Inclusion.”
- 74 Beneke et al., “Practicing Inclusion.”
- 75 National Equity Project, “Leading and Working toward Equity,” (presentación PowerPoint, Leading and Working toward Equity Leadership Summit, NAEYC, Washington, DC, July 2018). Para acceder talleres virtuales sobre la equidad, especialmente aquellos relacionados a la educación infantil, visite www.naeyc.org/events/trainings-webinars/recorded-webinars y <https://nationalequityproject.org/resources/webinars>.
- 76 R. DiAngelo, *White Fragility: Why It’s So Hard for White People to Talk About Racism* (Boston: Beacon Press, 2018).
- 77 Gender Justice in Early Childhood, “Gender in Early Childhood V1 (Fact Sheet)” (2017), <https://drive.google.com/file/d/0B89vXFxTHcbuQU5BMkp0ZHJQWktwWkhVMkZzMHlyYVBHUHBN/view>.
- 78 DEC (Division for Early Childhood)/NAEYC, *Early Childhood Inclusion* position statement (Missoula, MT/Washington, DC: DEC/NAEYC, 2009).
- 79 Beneke et al., “Practicing Inclusion.”
- 80 NASEM, *Communities in Action*.
- 81 D.W. Sue, C.M. Capodilupo, G.C. Torino, J.M. Bucceri, A.M.B. Holder, K.L. Nadal, & M. Esquilin, “Racial Micro-Aggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice,” *American Psychologist* 62, no. 4 (2007): 271–86. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>.
- 82 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 83 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 84 Derman-Sparks & Edwards, *Anti-Bias Education*.
- 85 Center on the Developing Child, *InBrief: The Science of Resilience* (Cambridge, MA: Harvard University, 2015), <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/05/InBrief-The-Science-of-Resilience.pdf>.
- 86 M.Y.H. Brave Heart, “The Historical Trauma Response Among Natives and Its Relationship with Substance Abuse: A Lakota Illustration,” *Journal of Psychoactive Drugs* 35, no. 1 (2003): 7. doi.org/10.1080/02791072.2003.10399988.



National Association for the
Education of Young Children

Únase a NAEYC para trabajar en conjunto con otros que comparten un compromiso de avanzar la equidad en la educación infantil.

Vea la lista completa de individuos e organizaciones avalando esta declaración y encuentre recursos adicionales para ayudar a darle vida a esta declaración visitando

[NAEYC.org/equity](https://naeyc.org/equity)

A large, light blue circular graphic with a white center, containing the hashtag #EquityinECE.

#EquityinECE