

Considerando la inclusión y la educación preescolar de niños inmigrantes¹

(Considering Inclusion and the Preschool Education of Immigrant Children in the United States)

ISSN: 1889-4208
Recepción: enero 2010
Aceptación: febrero 2010

Angela E. Arzubaga
Elaine M. Mulligan
Arizona State University

RESUMEN

Las diferencias en los rangos de conducta incluyendo lingüísticos no reflejan fallas individuales si no más bien los límites de los constructos culturales que juegan un rol en las instituciones, escuelas, y los sistemas que mantienen estos. (McDermott, Varenne, 1995). En este artículo, tomamos este punto de vista para abordar el tema de la inclusión en los Estados Unidos y la educación de niños en familias inmigrantes. Tomamos algunos de los argumentos en el campo de la educación inclusiva para desarrollar argumentos paralelos que existen sobre la educación de niños en familias inmigrantes. También presentamos el trasfondo de los niños en familias inmigrantes y la preescolaridad en Estados Unidos. Usamos ejemplos de un estudio entre cinco países (Children Crossing Borders) que muestran las preocupaciones de los interesados en la educación preescolar de inmigrantes para ilustrar como se fabrican culturalmente las diferencias para convertirlas en discapacidades.

PALABRAS CLAVE

Inclusión, inmigrantes, preescolar, educación temprana

ABSTRACT

Differences in behavioral ranges including linguistic reflect not the failings of individuals but rather the constraints of cultural constructs at play in institutions, schools, and the systems that hold these together (McDermott, Varenne, 1995). In this article, we take this viewpoint to discuss inclusion in the U. S. and the education of children in immigrant families. We make explicit some of the arguments in the inclusion field to draw parallels with conversations on the education of children in immigrant families. We also provide the landscape on children in immigrant families and preschool in the United States. Examples from a five country study (Children Crossing Borders) to understand stakeholders concerns about the preschool education of children of immigrants serve to illustrate the cultural fabrication of differences into disabilities.

KEYWORDS

Inclusion, immigrants, preschool, education

(Pp. 33-42)

¹ Este artículo fue originalmente escrito en inglés y ha sido traducido al español.

“La cultura produce una idealización de lo que cada persona debe ser y un sistema de medidas para identificar a quienes no dan la talla para que nos olvidemos que colectivamente producimos nuestras discapacidades y las incomodidades que convencionalmente las acompañan”.

(McDermott & Varenne 2003 p. 6)

McDermott y Varenne sostienen que culturalmente fabricamos discapacidades (2003). Desde su perspectiva de *cultura como discapacidad (culture as disability)* las diferencias en los rangos de conducta incluyendo lingüísticos no reflejan fallas individuales si no más bien los límites de los constructos culturales que juegan un rol en las instituciones, escuelas, y los sistemas que mantienen estos. (McDermott, Varenne, 1995). En este artículo, tomamos este punto de vista para abordar inclusión en los Estados Unidos y la educación de niños en familias inmigrantes. Tomamos algunos de los argumentos en el campo de la educación inclusiva para desarrollar argumentos paralelos que existen sobre la educación de niños en familias inmigrantes. También presentamos el trasfondo sobre los niños en familias inmigrantes y la preescolaridad en Estados Unidos. Ejemplos de un estudio entre cinco países (Children Crossing Borders), que muestran las preocupaciones de los interesados en la educación preescolar de inmigrantes, sirven para ilustrar como se construyen culturalmente las diferencias para convertirlas en discapacidades.

A pesar de que los Estados Unidos cuentan con una larga historia de inmigración y asentamiento, continúa siendo un reto la educación de los niños de inmigrantes². El aumento en los números de inmigrantes y la inmigración a asentamientos no tradicionales plantea nuevas preguntas. En principio³, se les debe a los niños de familias inmigrantes acceso por igual a la educación pública. El Título VI de los Derechos Civiles del Acta de 1964 (Title VI of the Civil Rights Act of 1964), especifica que:

“A ninguna persona en los Estados Unidos se le negará por motivo de raza, color, u origen nacional, el derecho a participar y o recibir beneficios, o será sujeto a discriminación, en cualquier programa que recibe ayuda de asistencia financiera Federal”. (Pub. L. 88-352, title VI, Sec. 601, July 2, 1964, 78 Stat. 252)

Sin embargo, la adherencia a este mandato es sujeto a interpretación así como lo es su implementación. ¿Por ejemplo, están excluyendo las aulas segregadas para Aprendices del Idioma Inglés (English Language Learners, ELL) a los niños de participar en aulas regulares y los beneficios que se derivan de ello? ¿Si es así, acaso no es esto una forma de discriminación? Parecería que preguntas como esta exponen las muchas facetas involucradas en asegurar el acceso a la educación por igual para todos. El ejemplo sugiere que existen argumentos semejantes entre la educación de los niños con discapacidades y la educación de niños en familias inmigrantes. Quizás no debería ser una sorpresa dadas las perspectivas de déficit que son comunes cuando se trata de niños con discapacidades y niños en familias inmigrantes (Arzubiaga, 2007).

Una preocupación compartida tanto sobre niños con discapacidades como con niños en familias inmigrantes es que su presencia en aulas regulares puede tener un efecto negativo en la instrucción y aprendizaje de los demás niños. La investigación no ha encontrado que esta sea una preocupación legítima; el aprendizaje de los demás niños (sin diagnóstico o categoría de problemas de aprendizaje) no se ve disminuido por la presencia de niños con discapacidades, y tampoco se ve afectado el tiempo de instrucción (Staub, 2005). De la misma manera, la presencia de diversidad, incluyendo la lingüística, la étnica, y la racial es una ventaja en el aula que puede apoyar el aprendizaje (por ejemplo, Gutiérrez, Baquedano-López & Tejeda, 1999). Sin embargo, en los Estados Unidos, *white flight*, (éxodo blanco de escuelas y comunidades urbanas donde ha aumentado la población de niños de grupos no-dominan-

² El término inmigrante será usado en forma amplia para referirse a inmigrantes, migrantes, refugiados, y no documentados.

³ No existe una política federal específica en cuanto al acceso de los niños inmigrantes a programas preescolares.

tes⁴) y la proliferación de escuelas segregadas (tales como las escuelas *charter* que vienen a ser escuelas públicas a las que se elige asistir y que operan con mas libertad de los reglamentos a los que las escuelas tradicionales deben atenerse) son una evidencia de esta preocupación.

Al mismo tiempo, se acumula evidencia que preocupa sobre si los niños inmigrantes están recibiendo los servicios que requieren en el preescolar. El problema es uno sobre falta de claridad sobre estas necesidades. Por ejemplo, un estudio de programas preescolares encontró consistentemente la falta de metas de IEP que se dirigiesen a temas de bilingüismo, también encontró dificultades de comunicación entre los padres y el personal de la escuela (Hanson, Gutiérrez & Morgan, 1997, p. 318). Esto es consistente con otro estudio en el que los padres inmigrantes, de grupos no-dominantes, declararon mas obstáculos sobre la involucración paterna escolar que los padres de origen o nacidos en Estados Unidos (Turney & Kao, 2009).

1. Inclusión en los Estados Unidos

En Abril del 2009, la División de la Niñez Temprana (Division for Early Childhood, DEC)⁵ y la Asociación para la Educación de Niños Pequeños [National Association for the Education of Young Children (NAEYC)] emitió una posición conjunta sobre la educación temprana inclusiva (DEC/NAEYC, 2009). Esta declaración provee una definición de la educación temprana inclusiva:

“La educación inclusiva temprana abarca los valores, políticas, y prácticas que apoyan los derechos de *todos los niños y sus familias*, sin hacer diferencia según

habilidades, a que participen en un amplio rango de actividades y contextos como miembros íntegros de familias, comunidades, y la sociedad. Los resultados deseados derivados de experiencias inclusivas para los niños con y sin discapacidades y sus familias incluyen el sentido de pertenecer, relaciones sociales y amistades positivas, y desarrollo y aprendizaje que le permiten llegar a su potencial completo” (DEC/NAEYC, 2009: 2).

En lo que nos centramos en esta declaración es en el hecho de que enfatiza que todos los niños y sus familias tienen el derecho de ser miembros íntegros de familias, comunidades, y la sociedad. Quizás es redundante notar que esta perspectiva sobre la inclusión indica que ella incluye a los niños de familias inmigrantes.

2. La implementación de la Educación Inclusiva en los Estados Unidos

La implementación de la educación inclusiva en los Estados Unidos continua siendo tema de controversias. Guralnick (2000) argumenta “quizás la mayor preocupación es la ausencia de una agenda con miras a nivel nacional diseñada para dirigirse a las cuatro metas de inclusión, de resolver temas críticos, y de lograr que existan principios acordados que gobiernen la educación temprana inclusiva” (p. 214) (“perhaps of greatest concern is the absence of a national-in-scope agenda designed to address the four inclusion goals, to resolve critical issues, and to achieve an agreed-on set of principles governing early childhood inclusion.”). Las cuatro metas de inclusión son: acceso, viabilidad; resultados de desarrollo y sociales; e integración social. También identifiqué

⁴ Como hemos escrito antes usamos el término no-dominante para referirse a comunidades o individuos quienes tienen menos poder, históricamente así como en el presente, vis-à-vis la comunidad dominante, e.g., económicamente, socio-político, educacional. Creemos que un enfoque en diferencias de poder es más preciso que usar descriptores como “minoría”, o “comunidades/personas de color”, por ejemplo (Gutiérrez & Arzubiaga, en prensa).

⁵ La División de la Niñez Temprana (Division for Early Childhood, DEC) es una de 17 divisiones del Consejo de Niños Excepcionales (Council for Exceptional Children (CEC) —la organización profesional más grande dedicada a mejorar los resultados educacionales para individuos con excepcionales— estudiantes con discapacidades, y/o individuos sobredotados. DEC es especialmente para individuos que trabajan con o por parte de niños con necesidades especiales, desde nacimiento hasta los ocho años, y sus familias. Obtenido de http://www.dec-sped.org/About_DEC el 10 de 2010.

los siguientes puntos para cambiar los sistemas involucrados:

1. Establecer grupos de trabajo para la educación inclusiva en cada estado.
2. Crear un sistema nacional para compartir prácticas inclusivas al nivel de educación temprana.
3. Establecer una unidad de diseminación que regularmente resuma conocimientos y prácticas al día que sean relevantes a la educación inclusiva temprana.
4. Desarrollar recomendaciones y guías para determinar circunstancias en las que sería más apropiado colocar a los niños en varios tipos de colocaciones de tipo inclusivo así como colocaciones con especialidades.
5. Desarrollar guías políticas sobre el significado y la aplicación de ambientes naturales para niños pequeños con discapacidades.
6. Desarrollar una serie de estrategias para ayudar a resolver desacuerdos que pueden surgir entre padres y profesionales sobre la ubicación de niños.
7. Contribuir a esfuerzos para aumentar el número y mejorar la calidad de programas encargados al cuidado de niños así como los programas de educación temprana en especial en cuanto se relacione a niños con discapacidades.
8. Explorar nuevas maneras de abordar el entrenamiento de profesionales para apoyar prácticas inclusivas.
9. Desarrollar una serie de políticas y procesos para hacer recomendaciones para los estados (de Estados Unidos) que manejan barreras administrativas a servicios inclusivos.
10. Promover esfuerzos nacionales para que la reforma educacional integre la educación general y la educación especial.
11. Desarrollar modelos comunitarios de cuidado de niños usando agrupamientos que pueden hacerse cargo y efectivamente apoyan a niños pequeños con discapacidades.
12. Desarrollar modelos y guías para la colocación de niños con discapacidades en programas duales diseñados para lograr metas distintas.
13. Desarrollar modelos y guías para la colocación de niños de edad preescolar en programas públicos y privados.
14. Acuerdos generales deberán ser establecidos en relación a la viabilidad de los programas inclusivos.
15. Se deberá dar prioridad a nivel de programas individuales para que especialistas en el área de discapacidades entablen diálogos con personal de la comunidad general de la niñez temprana (Guralnick, 2000, 216-219).

Esta lista refleja la cantidad de áreas que requieren atención. Dado esto, en este momento, educadores difieren sobre lo que es "educación apropiada especial en la clase regular", y conflictos entre padres y personal de la escuela suelen surgir. Estas diferencias están presentes en la sociedad y a veces se hacen evidentes en las decisiones tomadas por el sistema judicial. Algunas decisiones judiciales relevantes incluyen:

1. *Greer v. Rome City School District* (1990/1991/1992), por el cual la Corte del Circuito 11 estableció que los oficiales de la escuela no habían hecho ningún esfuerzo para modificar el curriculum de kindergarten para acomodar a un niño con discapacidad en la clase regular. Se estableció que la escuela tuvo que considerar "todos los rangos de apoyos y servicios suplementarios".
2. *Board of Education v. Holland* (1992, 1994), por lo cual la Corte del noveno distrito circuito definió que el Ambiente Menos Restrictivo era la preferencia del Congreso. Esta opinión se basó en aspectos de decisiones anteriores para definir el Ambiente Menos Restrictivo.
3. *Clyde K. v. Puyallup School District* (1994), por la cual la Novena Corte del Circuito determinó que un niño con síndrome de Tourette's y desorden de atención hiperactiva podía ser retirado de la educación regular y colocado en educación especial porque no se beneficiaría académicamente o socialmente en la clase regular.

4. *Fort Zumwalt School District v. Missouri State Board of Education* (1996), por la cual la corte decidió que la inclusión de un estudiante con una seria discapacidad de aprendizaje era inapropiada cuando la escuela se rehusó a re-entrenar a sus maestros. La escuela apeló y la Corte del Octavo Distrito retractó la decisión de la Corte del Distrito, estableciendo que la escuela había propuesto un IEP apropiado (University of Northern Iowa, n. d.).

Estas decisiones representan decisiones conflictivas dentro del sistema judicial, que se ven reflejadas, a su vez, en los puntos de vista de los interesados incluyendo padres y educadores en Estados Unidos. Los educadores a veces se oponen a colocar a estudiantes con discapacidades en las aulas de educación general porque creen que el niño con discapacidad no se beneficiará académicamente o socialmente, así como en el caso de *Clyde K. v. Puyallup Distrito Escolar* (mencionado anteriormente). Debaten sobre si la presencia de niños con discapacidades puede atrasar la instrucción en la clase regular. Igualmente debatido y encubierto en controversia es la educación formal de los niños de familias inmigrantes.

3. Niños en familias Inmigrantes y la preescolaridad en Estados Unidos

En los Estados Unidos, uno de cada cuatro niños menor de ocho años vive en una familia donde por lo menos un padre es inmigrante, y está aumentando esta población más que cualquier otra (Arzubiaga, Noguerrón, & Sullivan, 2009). El número de niños de familias inmigrantes es especialmente alto en áreas donde tradicionalmente se han establecido los inmigrantes así como en los estados de California, Florida, Illinois,

y Nueva York, pero en lugares de asentamiento no tradicional, como en el Medioeste y Sureste de Estados Unidos, también está aumentando la población de niños en familias inmigrantes. Los niños de herencia mexicana conforman el grupo más grande en 26 estados de Estados Unidos (Hernández, Denton, & McCartney, 2007). Un cuarto de los niños de familias recién llegadas son *Aprendices del Idioma Inglés* (English Language Learners ELL). Estos niños se beneficiarían tremendamente de servicios de preescolaridad, pero el Censo del 2000 revela que más bajos porcentajes de niños de familias recién llegadas se registran en las escuelas preescolares que los niños de la población en general (32% v. 39% de 3 y 55% v. 63% de 4).

Con el aumento de la inmigración y la extensión de ella a toda la nación en las últimas dos décadas ha crecido la demanda para maestros calificados. La falta de maestros ha llevado al reclutamiento y admisión de asistentes de maestros que califican (muchas veces sólo) por su habilidad de hablar otro idioma aparte del inglés. Los maestros asistentes están a cargo de enseñar a aproximadamente al 60%⁶ de la población de *Aprendices del Idioma Inglés* (English Language Learner, ELL⁷) en escuelas urbanas de bajos recursos (Schmid, 2001).

Además, en Estados Unidos, ciudades portales o lugares de asentamiento tradicionales cuentan con historias de haber trabajado sirviendo a niños de familias inmigrantes con y sin éxito. Sin embargo, la migración a áreas de asentamientos nuevos, presenta toda una serie de demandas a sistemas educativos que tienen poco tiempo de trabajar con niños inmigrantes o carecen de experiencia de servir a niños cuyo idioma en el hogar no es inglés.

La respuesta a estos cambios demográficos en la población estudiantil corresponde a patrones que se necesitan entender dentro de su ubicación en las historias locales de

⁶ Estos números parecen ser de 1995. Se puede decir con seguridad que los porcentajes hoy son mayores.

⁷ El término *Aprendiz del Idioma Inglés* (English Language Learner, ELL) es preferido porque la definición se refiere a lo que el individuo puede hacer.

estas áreas. Por ejemplo, en el condado de Davidson en Tennessee, los preescolares anteriormente habían surgido en las Iglesias y lugares de culto. Se desarrollaron como respuesta a las necesidades de familias de bajos ingresos. Una vez más, ahora como respuesta a la nueva inmigración, las instituciones religiosas han establecido otras preescolares en sus locales. En otras áreas del país, los fondos para centros de educación temprana vienen de recursos federales, del Estado, y de subvenciones públicas y privadas. Las diferencias de donde proceden los fondos conjuntamente con las diferencias locales tienen una serie de implicaciones relacionadas con la educación temprana. Algunos programas, por ejemplo, incluyen componentes para *entrenar* a padres y otros son programas especialmente dirigidos a la población de niños migrantes o a los niños que se definen como niños "con riesgo" ("at risk").

Al mismo tiempo, a pesar de que el preescolar no es regulado, en el sentido de que debe seguir algunas leyes específicas como las que restringen el uso de otros idiomas aparte del inglés, a menudo los preescolares están funcionando en un ambiente anti-inmigrante que es parte de una ideología nativista. Las respuestas a este ambiente son variadas y se dan al micro-nivel en el aula escolar. Las siguientes palabras de una maestra explican como ella maneja la preferencia por el idioma de instrucción de los padres. Sus palabras muestran su ambivalencia sobre el seguir los deseos de los padres, de los niños, y su propia experiencia, que la lleva a creer que a los niños les iría mejor si por lo menos aprenden "unas cuantas" palabras en español.

- *Entrevistador*: ¿Qué haces si un padre no quiere que su hijo aprenda español?
- *Maestra*: No le hablo español al niño si el padre no quiere, todavía no lo hago porque el idioma en el hogar es inglés mhh..., pero, yo respeto al niño, la decisión del padre de que no lo haga. Mhh..., si les dejo saber

(de que es) dependiendo de como escoge el niño. Es como una presión no hablar del todo. Yo siento que los niños que sí aprenden unas cuantas palabras tienen mayor seguridad para comunicarse con sus compañeros que hablan español.

Estas palabras representan muchas de las tensiones que los maestros experimentan en actividades cotidianas. Por otro lado, la maestra notó que respeta los deseos de los padres y que a la vez sigue la elección del niño. El seguir la elección del niño sugiere que se está usando procesos centrados en los niños (child centered), sin embargo, la maestra también menciona la tensión entre no hablar y hablar español al niño, cuyos padres han solicitado esto, y sus propias creencias sobre el uso de idiomas. Las maestras están concientes que creencias como las que ésta maestra tiene son a menudo retadas, en particular en estados donde se ha legislado leyes alineadas con *Sólo Inglés*⁸ (*English Only*) y donde debates sobre propuestas de este tipo están siendo considerados. A pesar de que los maestros pueden tener ciertos puntos de vista sobre como se deben manejar los idiomas en la clase ellos también trabajan con padres que tienen una variedad de opiniones respecto a temas relacionados a *Sólo Inglés* (*English Only*).

Quizás otra contribución a las tensiones de los maestros en el aula es la tradición propia y de las escuelas sobre como manejar el desarrollo del niño. Tradicionalmente se prepara en Estados Unidos a los maestros para que sean "centrados en el niño" (child centered) y no "centrados en los maestros" (teacher centered). Sin embargo, el entrenamiento que los maestros han recibido a menudo no los prepara para responder a las necesidades de niños que no son clase media, blancos, y que hablan inglés en el hogar. Los maestros se encuentran con poca preparación para abordar temas relacionados a la inmigración, inequidad educacional, y prejuicios que están direc-

⁸ *Inglés de Estados Unidos e Inglés Primero*, (*U.S. English and English First*), dos grupos nacionales guiando la legislación de *Sólo Inglés* (*English only*), empezaron pequeños a mediados de 1980. Consiguieron apoyo de parte de contribuciones monetarias por correo pero han crecido gradualmente en presupuesto, personal, e influencia. H.R. 123, la minuta que más ha guiado "Lenguaje del Gobierno" en el 104 Congreso, tuvo casi 200 copatrocinadores. El apoyo público ha excedido el 85% en algunas encuestas. El movimiento de *Sólo Inglés* ya no es un movimiento en las márgenes. (Fuente: Crawford)

tamente relacionados al aprendizaje e instrucción de los niños que están aumentando en número en sus aulas.

4. Niños Cruzando Fronteras (Children Crossing Borders)

Las palabras citadas sobre hablar español en el preescolar fueron expresadas por una maestra del proyecto Niños Cruzando Fronteras (Children Crossing Borders [CCB]). CCB, que fue financiada por la Fundación Bernard Van Leer, es una colaboración entre cinco países bajo la guía de Joseph Tobin. Los cinco países son Alemania, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, e Italia. Los cuatro países son naciones postindustriales que recientemente han experimentado un aumento en su población inmigrante. La Fundación Spencer ha proveído fondos para la participación de los Estados Unidos en este estudio.

El estudio reunió las voces de los interesados, incluyendo las de padres y maestros, a los discursos sobre la educación temprana de los niños de familias inmigrantes. El estudio toma perspectivas de una etnografía multi-situada. El método central fue el uso de video para provocar reflexión y discusión. El método, desarrollado por Tobin para *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States* (Tobin, Wu, & Davidson, 1989), hace uso de video como estímulo para crear una conversación polivocal y poliposicional. Hemos adaptado este método para nuestro estudio sobre como programas preescolares en Europa y Estados Unidos trabajan con niños de inmigrantes.

Los grupos foco fueron llevados a cabo en comunidades urbanas, suburbanas, y semi-rurales ubicadas en áreas de asentamiento tradicional y no tradicional incluyendo enclaves y diásporas. Para los grupos foco, reunimos a los padres de preescolares en grupos separados de los del personal de los preescolares. Los grupos se llevaron a cabo en el idioma nativo de participantes cuando posible. En los Estados Unidos, por

ejemplo, los participantes incluían a personas que hablaban como primera lengua Árabe, Chino, Francés, Español, Somalí, y Sudanés. Los sitios eran lugares tanto públicos como privados en escuelas primarias, organizaciones de refugiados, y en centros comunitarios religiosos. Además de variedad de lugares incluimos al propósito a participantes que representaran una mezcla de clase social, regional y de origen nacional.

Uno de los propósitos del estudio fue el de identificar la construcción cultural de los niños inmigrantes y sus familias. A través de las palabras de los participantes pudimos discernir las fronteras o diferencias politizadas (Erickson, 2001) que le importan a los interesados. Las palabras revelaron varias áreas de tensión entre padres y maestros. Los padres y maestros reflejaban puntos de vista en conflicto así como lo hicieron las decisiones judiciales sobre inclusión (previamente discutidos); los padres y maestros tenían puntos de vista divergentes sobre la educación de los niños de familias inmigrantes. Estos puntos de vista representan muchas de las tensiones en la sociedad en cuanto a la educación de niños en familias inmigrantes. Una de estas tensiones trataba sobre el deseo de los padres para que les enseñaran a sus hijos a leer y escribir con instrucciones explícitas en forma tradicional. En contraste, los maestros en Estados Unidos abogaban por el juego como medio de aprendizaje (Tobin, Arzubiaga, Mantovanni, 2008). Puntos de vista tan opuestos sobre las necesidades de los niños en familias inmigrantes estaban a menudo planteados en declaraciones sobre la marginalidad y marginalización que amenaza y cuestiona la posibilidad de que los niños en familias inmigrantes y sus familias participen plenamente en las instituciones y comunidades del país que los recibe.

5. El derecho de todo pequeño y su familia

La declaración conjunta de la División de la Niñez Temprana (Division for Early Childhood, DEC) y la Asociación para la Educación de Niños Pequeños [National

Association for the Education of Young Children (NAEYC) sobre la educación temprana inclusiva claramente arguye por:

“los derechos de todos los niños y sus familias, sin hacer diferencia según habilidades, a que participen en un amplio rango de actividades y contextos como miembros íntegros de familias, comunidades, y la sociedad” (DEC/NAEYC, 2009).

Sin embargo, tanto las palabras de maestros como la de los padres marcan que falta mucho tiempo para el día en que todo niño y su familia sea considerado miembro pleno de comunidades y la sociedad del que país que lo recibe. En un lugar de asentamiento no tradicional en el Medioeste, que se recuperó financieramente debido al asentamiento de inmigrantes, la relación entre nativos e inmigrantes era, a veces, ambivalente. No era inusual escuchar a los padres y maestros comentar sobre las divisiones entre las comunidades. Una de las maestras en particular se refirió a “la parte Blanca de la comunidad” y la Española (idioma) o Mexicana y que la gente quizás “cruza” de una comunidad a otra sólo durante las fiestas.

- *Maestra*: una gran población de inmigrantes o migrantes vienen a trabajar o vivir, y echan raíces aquí, o lo que sea... ¿quién tiene la responsabilidad de formar comunidad aquí, de interactuar? Porque ellos decían muchas veces que los inmigrantes que hablan español o mexicanos tienen sus festivales y actividades y después la parte blanca de la comunidad también tiene sus actividades y tradiciones propias. Y es (claro)... que la gente se queda con sus cosas y sólo cruzan (al otro lado)...
- *Maestra*: Ves, entonces, yo conozco este grupo, hay como un comité en la ciudad...el propósito del comité es reunirnos a todos.
- *Maestra*: Sí, pero por lo general, lo que quiero decir es que ofrecen cosas una vez..., generalmente esta gran fiesta se celebra un sábado en Mayo como un acto cultural... ahora este año tuvieron , era, era como el del Medioeste... fue como fiestas por tres días para el Medioeste o algo así.

Los comentarios sugieren el nativismo surge como respuesta a los recién llegados. Irónicamente, los maestros de esta comunidad se refirieron a un comité cuyo “propósito es de reunirnos a todos”. Sin embargo, las maestras explicaron que “ellos (los nuevos inmigrantes) no están en el Concejo de la ciudad”. Los inmigrantes eran bienvenidos siempre y cuando revitalizaran la ciudad pero cuando se trataba de su participación plena en eventos y política de la ciudad no se les incluía. La adaptación de los inmigrantes, que son por lo general personas de bajos recursos económicos, es una de poca movilidad. Se puede esperar que se adapten dentro de los escalones más bajos de la sociedad en un patrón de asimilación segmentada en esa dirección. Se puede decir que en cierta forma se les está proveyendo y manteniendo en una adaptación como ciudadanos de segunda clase.

Otras formas de marginalización se daban con la estigmatización del uso del español (Arzubiaga & Adair, 2009). La diversidad lingüística era construida dentro de una jerarquía donde el idioma español y los que lo hablaban formaban parte de los escalones más bajos de la sociedad. McDermott & Varenne, (1995) nos recuerdan que “es un tipo de problema el tener un rango de conducta diferente al de las expectativas sociales; es otro tipo de problema estar en una cultura que usa esa diferencia para degradar a la gente” (p. 330).

6. Conclusión

A través de la larga y complicada historia de inmigración en Estados Unidos, el acceso a la educación inclusiva continúa convirtiéndose en un problema para familias de grupos no dominantes. El acceso por igual es estipulado por la ley de Derechos Civiles y política educacional, pero no sucede siempre en la práctica. El proyecto Niños Cruzando Fronteras, Children Crossing Borders, revela algunas de las tensiones entre padres y maestros. Se ilustró, con un ejemplo, como la participación plena en la comunidad era problemática. Cultura, o lo que las personas hacen en conjunto, así co-

mo la implementación de iniciativas como las de *Sólo Inglés* (English-only), que marginalizan el idioma en el hogar de los niños inmigrantes, representa las formas en que fabricamos la discapacidad. Mientras la población de niños de inmigrantes en Estados Unidos continúa aumentando, necesitamos examinar qué es lo que se está valorando y cómo podemos ser más inclusivos de las diferencias en rangos de conducta, incluyendo conductas asociadas con diversidad lingüística, racial, y étnica.

Referencias

- ARZUBIAGA, A. (2007). Transcending deficit thinking about Latina/o parents. In L. Diaz Soto (Ed.), *Latino Education in the U.S.: An Encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood Press.
- ARZUBIAGA, A. & ADAIR, J. (2009). Misrepresentations of language and culture, language and culture as proxies for marginalization: Debunking the arguments. In E. Murillo (Ed.) *Handbook of Latinos and Education*. (pp. 303-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ARZUBIAGA, A. E.; NOGUERÓN, S. C. & SULLIVAN, A. L. (2009). The education of children in immigrant families. *Review of Research in Education*, 33 (1), 246-271.
- CRAWFORD, J. (2010). James Crawford's Language. Retrieved <http://www.languagepolicy.net/articles.html#eo>
- GUTIÉRREZ, K. & ARZUBIAGA, A. (in press). An Ecological and Activity Theoretic Approach to Understanding Diasporic and Non-Dominant Communities. In W. TATE & C. C. YEAKEY (Eds.) *Research on schools, communities, and neighborhoods: Toward Civic Responsibility*.
- GUTIÉRREZ, K.; BAQUEDANO-LOPEZ, P. & TEJEDA, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, & Activity: An International Journal*, 6 (4), 286-303.
- CIVIL RIGHTS ACT OF 1964 (n.d.). Retrieved January 16, 2010 from <http://www.justice.gov/crt/cor/coord/titlevi.php>.
- DEC/NAEYC (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- ERICKSON, F. (2001). Culture in society and in educational practices. In J.A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *In multicultural education : Issues & perspectives* (pp.31-58). NY: John Wiley & Sons.
- GURALNICK, M. J. (2000). An agenda for change in early childhood inclusion. *Journal of Early Intervention*, 23 (4), 213-222.
- HANSON, M. J.; GUTIÉRREZ, S. & MORGAN, M. (1997). Language, culture, and disability: Interacting influences on preschool inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 307-336.
- HERNANDEZ, D. J.; DENTON, N. A. & MACARTNEY, S. E. (2007). Children in immigrant families: Looking to America's future. *Social Policy Report* 22 (3), 3-22.
- MCDERMOTT, R. & VARENNE, H. (1995). Culture as disability. *Anthropology & Education Quarterly*, 26, (3), 324-348
- MCDERMOTT, R., & VARENNE, H. (2003, December). *Culture as disabilities*. Retrieved July 5, 2006, from: http://serendip.brynmawr.edu/sci_cult/culturedisability.html.
- No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6319 (2008).
- SCHMID, C. (2001). Educational Achievement, Language-Minority Students, and the New Second Generation. *Sociology of Education*, Vol. 74, Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century (pp. 71-87).
- STAUB, D. (2005). *Inclusion and the other kids: Here's what research shows so far about inclusion's effect on nondisabled kids*. Tempe, AZ: National Institute for Urban School Improvement.
- TOBIN, J. J.; WU, D. Y. H. & DAVIDSON, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. Binghamton, NY: Yale University Press.

- TOBIN, J.; ARZUBIAGA, A. & MANTOVANI, S. (2007). Entering into Dialogue with Immigrant Parents, *Early Childhood Matters*, 108, 34-38.
- TITLE VI, 1964 CIVIL RIGHTS ACT, 42 U.S.C §§ 2000d - 2000d-7, Title 42, Subchapter V, retrieved 1/17/2010 from <http://www.justice.gov/crt/cor/coord/titlevistat.php>
- TURNEY, K. & KAO, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 257-271.
- University of Northern Iowa, College of Education, *Legal Requirements* (n.d.). Retrieved January 22, 2010 from <http://www.uni.edu/coe/inclusion/legal/>.

Sobre las autoras

Angela Arzubiaga is Assistant Professor in the Division of Advanced Studies in Education Policy, Leadership, and Curriculum at Arizona State University. She earned her Ph.D. from UCLA.

Dr. Arzubiaga has been awarded the University of California President's Postdoctoral Fellowship and been recognized, for her work on family policy matters, by the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD). Dr. Arzubiaga's research has focused on immigrant families' adaptations and comparative studies.

She can be reached at angela.arzubiaga@asu.edu