

## Niños/as indígenas en Bogotá, o de la dualidad vulnerable/agente: análisis de las interacciones en aula de educación inicial<sup>1</sup>

Carmen María Sánchez Caro<sup>2</sup>

Recibido: 1 de marzo de 2019 / Aceptado: 12 de julio de 2019

**Resumen.** En Bogotá existen hoy en día diez estructuras de atención a la primera infancia indígena, reconocidas por el gobierno local. Estas instituciones proponen una modalidad de atención a la primera infancia, a partir de su componente étnico, reconocidos como una población vulnerable. A través de una metodología combinada, este artículo presenta el caso de tres espacios de atención y educación para los niños indígenas, dos convencionales y uno indígena, en donde la vulnerabilidad y la agencia son *performadas* por los niños. Los primeros resultados muestran que la agencia como la vulnerabilidad no son categorías dadas, sino más bien *performativas* y que dependen de la situación, sus limitaciones y posibilidades.

**Palabras clave:** Agencia; origen étnico; lengua propia; performatividad.

## [pt] As crianças indígenas em Bogotá, ou de dualidade vulnerável/agente: análise das interações na educação pré-escolar

**Resumo.** Existem atualmente dez estruturas de assistência à primeira infância indígena em Bogotá, reconhecidas pelo governo local. Estas instituições propõem uma assistência na primeira infância baseada na sua origem étnica, reconhecida como uma população vulnerável. Através de uma metodologia combinada, este artigo apresenta o caso de três espaços de assistência e educação para as crianças indígenas, dois convencionais e um indígena, onde a vulnerabilidade e a agência são realizadas pelas crianças. Os primeiros resultados mostram que a agência e a vulnerabilidade não são categorias dadas, mas sim categorias performativas e que ambas dependem da situação, das suas limitações e possibilidades.

**Palavras-chave:** Agência; origem étnica; língua materna; performatividade.

## [en] Indigenous Children in Bogotá, on vulnerable/agent Duality: Analysis of Interactions in initial Education Classroom

**Abstract.** There are currently ten indigenous early childhood education and care structures in Bogotá, recognized by the local government. These institutions propose a form of early childhood care based on their ethnic background, recognized as a vulnerable population. Through a combined methodology, this article presents the case of three care and education spaces for indigenous children, two conventional and one indigenous, where vulnerability and agency are performed by the children. The first results show that agency and vulnerability are not given categories, but rather performative ones, and they both depend on the situation, its limitations and possibilities.

**Keywords:** Agency; ethnic background; native language; performativity.

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de la investigación en curso, que realiza la autora en el marco de su tesis doctoral.

<sup>2</sup> Laboratorio Experice, Université Paris 13, Francia.

E-mail: carmenmsanchez@gmail.com

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Pensar la vulnerabilidad y la agencia como *continuum*. 3. Contexto político y social de la primera infancia indígena en Bogotá. 4. Enfoque mosaico para entender lo que significa la atención a la primera infancia indígena en Bogotá. 5. El caso de los niños indígenas en Bogotá. 6. Pensar la primera infancia: Entre vulnerabilidad y potencialidad. 7. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Sánchez Caro, C. M. (2019): Niños/as indígenas en Bogotá, o de la dualidad vulnerable/agente: análisis de las interacciones en aula de educación inicial, *Sociedad e Infancias*, 3, 153-169.

No hay un niño “verdadero”, sino diferentes prácticas discursivas que producen diferentes infancias, cada una de las cuales es “real” según su propio régimen de verdad (James, Jenks, Prout, 1998: 73).

## 1. Introducción

En 1985 Georges Perec publicó un artículo muy conocido “Pensar/clasificar” (“Penser/classer” en francés). Uno de sus argumentos claves, fue retomado en 1993 por Lucien Stephan y la frase célebre de “clasificar es pensar”. La acción de clasificar para pensar el mundo, ha sido estudiada en diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas, a diferentes escalas y épocas. Cuando hablamos de la infancia, o de los niños, esta lógica de clasificación es aún más compleja, pues su definición en la sociedad se ha establecido a partir de lo que Qvortrup o Alanen llaman las relaciones intergeneracionales (Alanen, 2009; Qvortrup, 2009). Esto quiere decir que la infancia es pensada, clasificada, en relación a la adultez, como aquello contrario, que no es aún adulto (James, James, 2004; James et al., 1998; Jenks, 2004).

La infancia es rápidamente definida en términos de vulnerabilidad, de incompleto (*inachevement*) (Ariès, 1982; Qvortrup, 1993, 2009). El paradigma del desarrollo infantil ha sido desafiado repetidamente por diferentes investigadores (Burman, 2012; Dahlberg, Moss, Pence, 1999). Canella, por ejemplo, cuestionó el hecho de que los niños sean diferentes de los adultos, demostrando que en realidad sus diferencias son trazadas en una “genealogía” de imágenes de niños, construidas como dependientes del adulto, incompetentes. Pero que, en realidad, son discursos centrados en los adultos, dando lugar de poder a una categoría de la población en relación a la otra (Canella, 1997). En un sentido u otro, estos procesos se basan en el análisis de los discursos, representaciones y clasificaciones de la población que establecieron estas diferencias.

Este artículo forma parte de la tesis doctoral de la autora, que pretende esbozar la institucionalización de las casas de pensamiento indígena-CPI en Bogotá, con el objetivo de dilucidar lo que significa atender a los niños/as pequeños de grupos minoritarios. Para el presente texto, se busca resaltar el vínculo directo que existe entre las políticas públicas y la institucionalización de formas de clasificación, que dilucida la cuestión de la sectorización de la acción pública. Así, en las diferentes formas de pensar la vulnerabilidad o los riesgos sociales, como en nuestro caso la educación inicial del niño indígena en la ciudad, pueden al mismo tiempo generar otros riesgos sociales, a otra escala, por ejemplo, la integración de esta población en el sistema educativo nacional (Sánchez Caro, 2019).

## 2. Pensar la vulnerabilidad y la agencia como *continuum*

El contenido empírico de una buena parte de las investigaciones sobre la infancia se divide entre una imagen de vulnerabilidad de la infancia, o bien, después de los

*Childhood studies*, una imagen de niño actor (Hutchby, Moran-Ellis, 1998). Pero esta concepción de agencia o de vulnerabilidad está siempre ligada a la edad, categoría epistemológica socialmente construida (Garnier, 2006). Sin embargo, en pocas ocasiones es cuestión de problematizar lo que vulnerable/agente significa según otros criterios. En este artículo nos proponemos pensar esta dualidad, pero desde una categoría de niño indígena; es decir pensar más allá de la cuestión del actuar, sino más bien centrado en la realización: un actor social hace algo, quizás algo que nace de un deseo subjetivo. El término de agente sugiere otra dimensión: la negociación con otros, con el efecto de que esta interacción hace la diferencia -en la relación o en la toma de decisión- con respecto al funcionamiento de un conjunto de supuestos o restricciones sociales (Garnier, 1995; Garnier, *et al.*, 2015; James, 2009; Uprichard, 2008). Así, la presente reflexión se posiciona más bien sobre la reflexión de la dualidad vulnerabilidad/potencialidad/agencia, más allá del sentido que pueda ser atribuido con relación a otras lenguas. ¿Cómo podemos pensar la infancia, entre vulnerabilidad, potencialidad/agencia, tomando como punto de análisis el caso de los niños y niñas indígenas inscritos en dos tipos de modalidad de atención de primera infancia en Bogotá: Las Casas de Pensamiento Indígena-CPI y los centros de desarrollo integral-CDI del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF?

Para el propósito, el argumento se centra en la propuesta de Agencia de Pascale Garnier (2015, 2013). Para esta autora, esta discusión debe comenzar por plantear las dificultades que tiene la traducción del término de agencia en francés, y su reflexión es pertinente también en español. Como ella explica, lo que se busca no es encontrar “la palabra correspondiente”, sino entender que estas categorías epistemológicas reflejan una manera de entender y pensar el mundo (Garnier, 2013, 2015). La pregunta sería entonces sobre la pertinencia de este concepto en las investigaciones en ciencias sociales en América Latina, particularmente en cuanto a los estudios sobre la infancia.

Pensar la infancia en esta dualidad significa repensarla dentro una posibilidad de acción dada al niño. Esto quiere decir que la infancia, gracias al cambio de paradigma propuesto por los *Childhood Studies*, se transforma en un sujeto de derecho y de acción. Ya no solamente se le piensa como ese ser frágil, vulnerable, sino que es reconocido como actor y autor de su experiencia, presente y futura (James, 2010, Uprichard, Garnier *et al.*, 2016). Esta visión de la infancia, propia de una transformación en los países anglófonos en la década de los setenta, “pone en evidencia las capacidades de los niños y de los jóvenes para elegir y tomar decisiones con relación a las cosas que ellos hacen y les permite expresar sus propias ideas” (James, James, 2008: 9). Sin embargo, como lo explica Garnier, esta manera de pensar la infancia significa también repensar la adultez y eso que hace la diferenciación entre grandes y pequeños (Garnier, 2015, Sánchez Caro, 2014). Como lo plantean Allison James y Alan Prout (1997) el niño hasta ahora era definido sobre la base de su vulnerabilidad: todo lo que no lo hace adulto. Para Garnier la agencia es opuesta a esa visión del niño como vulnerable, pasivo, incompleto. Su aporte teórico es el de proponer una visión de niño que invierte los términos (2015: 161); esto quiere decir que propone al niño como actor social y político -en los términos de Cefaï (2003) o de Rancière (1998) como alguien que participa, dentro de sus posibilidades, entre las fronteras de lo privado y lo público.

Garnier distingue cuatro acepciones al concepto de agencia (2013, 2015): “una aptitud para actuar”; una capacidad de participación; como poder colectivo de de-

recho; y una agencia que se circunscribe en las relaciones y tensiones entre adultos y niños. Esa aptitud para actuar se refiere a la posibilidad de los niños de ser los autores de sus acciones, posicionarse al inicio de una acción, y producir algo de ello. Se refiere también a la posibilidad de un niño de actuar sin esperar que su actuar sea dirigido exteriormente: “una cualidad que les es atribuida y que ellos ejercen o no en función de las limitaciones y recursos de las situaciones” (2015: 162). La segunda acepción se refiere más a la idea de hacer parte de una acción conjunta, de participar, de influenciar el entorno y los otros. Mayall la define como “el poder de los agentes, o la ausencia de poder, para influenciar u organizar los eventos dentro de una estructura que crea una manera de vivir” (Mayall, 2002: 26). La tercera acepción propuesta por Garnier resume la perspectiva de Michel Wyness (2011, 1999), de la agencia de los niños, en el sentido de una colectividad y sus derechos frente a una estructura social. Esto quiere decir: la agencia como un derecho de todo niño por pertenecer a un grupo social definido (Wyness, 2011). Por último, la agencia puede ser también comprendida como el poder de acción del individuo frente a las estructuras sociales. En otras palabras, las capacidades de acción tanto de adultos como de niños, en relación a una estructura preexistente, de cierta manera impuesta. Un debate que retoma la cuestión de la relación entre individuo y sociedad, tratado por varios autores en diferentes ramas disciplinarias (Deleuze, Guattari, 1998; García Canclini, 1997; Martín-Barbero, 2002; Schatzki, 1997).

La vulnerabilidad, entendida como la cualidad de las personas a poder ser heridas, a encontrarse en dificultad con relación a un aspecto en particular, es un concepto fuertemente utilizado para entender las realidades latinoamericanas (Moser, 1998; Pizarro Hofer, 2001). Rodríguez Vignoli, por ejemplo, redefine esta noción con respecto a la persona, lo que permite decir que estar en condición de vulnerabilidad quiere decir “enfrentarse cotidianamente a un medio cuya presión los sobrepasa con exigencias continuas” (Rodríguez Vignoli, 2000: 14). Al igual que la agencia, la vulnerabilidad puede ser tanto para los individuos como para los grupos sociales, y su carácter polisémico según la situación es complejo de conciliar. Por ejemplo, podríamos hablar de vulnerabilidad a nivel microsocioal, el “de las estructuras institucionales donde el individuo realiza su socialización y experimenta su transcurrir cotidiano, por ejemplo, la familia, como la capacidad de respuesta y de ajuste frente a las condiciones cambiantes del medio (en particular aquellas que resultan adversas) y sus desafíos permanentes” (Rodríguez Vignoli 2000: 14).

Tanto agencia como vulnerabilidad dependen de condiciones que posicionan al individuo en condición de dificultad o potencialidad. Las dos definiciones dejan ver una frontera, otra cara opuesta siempre presente, que podría suponer un flujo entre agencia y vulnerabilidad. Esto quiere decir que la una como la otra dependen del actuar o la posibilidad de actuar del individuo. Por ejemplo, Kazzman (1999) define la vulnerabilidad como “[la] capacidad para controlar las fuerzas que lo afectan, depende de la posesión o control de activos, esto es, de los recursos requeridos para el aprovechamiento de las oportunidades que brinda el medio en que se desenvuelve” (Kazzman, 1999: 20). Fácilmente se podría pensar la agencia en los mismos términos como una capacidad para utilizar los activos y recursos para enfrentar las fuerzas que afectan al individuo. O como lo ha demostrado Moser (1998) en algunos casos las personas o grupos vulnerables tienen recursos, como las redes familiares o comunitarias que les permite reducir sus vulnerabilidades. En otras palabras, esas potencialidades o recursos que tienen las personas, en nuestro caso los niños indí-

genas, están ligadas a las mismas circunstancias que los hacen vulnerables: las comunidades indígenas en Bogotá son consideradas como población vulnerable pues tienen menos recursos para aprovechar y desenvolverse en la ciudad. Sin embargo, el mismo hecho de pertenecer a una comunidad indígena hace un contrapeso a su situación de vulnerabilidad pues significa que cuentan con la potencialidad de pertenecer a una red de entreatyuda. Parte de la reflexión sobre la vulnerabilidad se ha centrado sobre la noción de vulnerabilidad social, donde según el Fondo de Población de las Naciones Unidas-PNUD, una de las dimensiones importantes son las relaciones sociales, y la manera cómo las personas dependen de estos contactos para sobrevivir (PNUD, 1997: 142).

Este trabajo tratará de poner en relieve la dualidad de la vulnerabilidad/potencialidad, a través de ejemplos de la vida cotidiana de los niños indígenas presentes en centros de AEPI en Bogotá. Estos ejemplos tratarán de mostrar cómo el criterio étnico, una característica de desventaja social que permite pensar en enfoque diferencial la atención a los niños indígenas, es a la vez una vulnerabilidad denominada y una posibilidad de potencialidad implícita.

### **3. Contexto político y social de la primera infancia indígena en Bogotá**

Colombia es uno de los países más poblados y urbanizados de América Latina. El último censo del DANE señala una población de más de 45 millones de personas donde casi el 80% vive en áreas urbanas (DANE, 2018), las cuales están estratificadas en seis clases socioeconómicas. La cuestión de los regímenes de verdad, entendidos como los discursos de una sociedad que son aceptados y tomados como verdad (Foucault, 1994), se vuelve más compleja cuando se habla sobre niños indígenas, pues supone tener en cuenta los discursos de los grupos minoritarios y, al mismo tiempo, los discursos políticos sobre ellos. El último censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) reportó una población de más de 45 millones de colombianos, de los cuales menos de cuatro millones se identificaron como indígenas, y “87 grupos étnicos indígenas” fueron contados (DANE, 2007). Como resultado de esta situación demográfica, las políticas colombianas relacionadas con las comunidades indígenas se formulan a partir de información estadística elaborada con un “enfoque étnico” que reconoce la existencia de estos grupos (DANE, 2007). Por lo tanto, las políticas indígenas en general siempre se han formulado desde un enfoque diferencial.

El CONPES 109 (2007) -la primera política pública para la primera infancia en Colombia- plantea una acción política basada tanto en la focalización como en la universalización, pues “no podemos universalizar si no nos centramos en los más vulnerables (...) debemos centrar la atención en los niños y las familias en situación de riesgo (...) de pobreza extrema o de pertenencia a grupos o familias en situación de vulnerabilidad” (Presidencia de la República, 2007: 22). Esta es la primera categorización de vulnerabilidad de los niños indígenas, pues pertenecen a comunidades minoritarias. Un reporte publicado recientemente por la Mesa de Diversidad y Enfoque Diferencial se centra en la pertinencia cultural como criterio para justificar los servicios de AEPI de grupos indígenas o minoritarios (Comisión intersectorial de primera infancia, 2018) etiquetados a nivel nacional como Situado + Étnico.

La implementación de la política *Cero a siempre* ha sido un desafío para entender y construir una imagen más sistemática de lo que son los servicios de Atención

y Educación a la Primera Infancia (AEPI) en Colombia. Como Torrado, Gaitán, y Bejarano (2017) destacaron, es realmente difícil conocer los servicios que se ofrecen en el país, ya que la mayoría de las modalidades de cuidado y atención de los niños menores de cuatro años funciona en arreglos informales, comunitarios y familiares. En el caso de los niños indígenas que residen en la ciudad se vuelven una cuestión política, pues el estado debe garantizarle sus derechos y para ello los considera como una población en riesgo o vulnerable. Esta categorización permite a las comunidades indígenas de la ciudad crear modalidades indígenas basadas en una visión del mundo propia a la de sus comunidades.

Las políticas públicas, por medio de sus discursos, construyen sus poblaciones y al mismo tiempo generan ciertas expectativas por parte de dichos grupos, que pueden contribuir a la legitimación de la categorización hecha en un principio. Como es el caso de los niños indígenas en la ciudad de Bogotá, para quienes el Estado ha formalizado una modalidad de atención a la primera infancia -Casas de Pensamiento Indígena o Intercultural-CPI- dirigida a los mismos pero que termina de cierta manera creando en ellos una necesidad “performativa”<sup>3</sup>, en los términos de Butler entendida como una producción contingente y constante de sentido. Actuar lo que debería ser una categoría, como “Lo que tomamos como un rasgo ‘interno’ de nosotros mismos es lo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados” (Butler, 2011: XV) ¿Ser un niño constituye una actuación institucionalizada de categorías como vulnerable/agente o se construye discursivamente mediante acciones corporales que crean y realizan dicha categoría?

Las políticas públicas sobre las cuestiones sociales pasan por una serie de operaciones de clasificación y definición de categorías, que establecen, de cierta manera, las relaciones de poder entre los individuos, o en términos de Foucault, la gobernabilidad (Foucault, 1994) de las personas y de las instituciones. La mayoría de los organismos de protección social, operadores de servicios, terminan por clasificar o categorizar los públicos en función de sus ingresos, de su situación profesional, o familiar entre muchos otros elementos. Así, cuando se leen las políticas públicas de infancia, estas operaciones de clasificación definen los tipos de ayuda, de prestación de servicios, y las necesidades de una población. La vulnerabilidad es un ejemplo de estas categorizaciones, pues una parte de las políticas públicas son pensadas para mejorar, proteger o ayudar a los individuos definidos como vulnerables.

De la misma manera, las instituciones, en nuestro caso los centros de AEPI, son también clasificados por las autoridades competentes, para regular el financiamiento o evaluar los proyectos de dichas instituciones. Según Roth Deubel, las políticas públicas son

(...) un conjunto de uno o más objetivos colectivos que se consideran necesarios o deseables, y que proporcionan los medios y acciones, al menos parcialmente, para una institución u organización gubernamental cuyo propósito es guiar el comportamiento de los actores individuales y colectivos para cambiar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (Roth Deubel, 2002: 24).

<sup>3</sup> Para el propósito de este artículo, no traduzco el verbo y los derivados de “Performatar” del inglés, por su significado de per-formar, dar forma.

En otras palabras, las políticas públicas tienen el doble reto de garantizar los derechos de todos, y al mismo tiempo, tener en cuenta el contexto y las particularidades de cada individuo. Esto ha dado lugar a dos enfoques en derecho: por un lado tenemos la universalización, o la idea de partir de un imaginario social de un niño o niña “normal” que tiene necesidades “normales” que generalmente se definen para todos y cada uno de los niños y niñas; del otro, un enfoque basado en los derechos, los cuales son pensados en términos de diferentes contextos, con textos legislativos específicos, como por ejemplo las denominadas poblaciones vulnerables, lo cual se puede observar en las políticas de discriminación positiva en Bogotá, para el caso de las modalidades de AEPI.

#### **4. Enfoque mosaico para entender lo que significa la atención a la primera infancia indígena en Bogotá**

El objetivo de este artículo es pensar la dialéctica vulnerabilidad/potencialidad o agencia de los niños indígenas en Bogotá. Según la política de primera infancia de la ciudad, hay tres modalidades de atención para los niños menores de 6 años en la ciudad: la modalidad convencional, la no convencional y el ámbito familiar.

Los datos recopilados para este artículo se centran en los servicios de AEPI indígenas reconocidos por la ciudad de Bogotá lo que subraya lo que otros investigadores han discutido como las “dificultades asociadas con la visibilidad” para los grupos indígenas (Brayboy, 2003; Kaomea, 2003, 2005). Cabe señalar que el acceso al terreno es muy complejo por dos razones, la primera son los límites de los mandatos de los funcionarios públicos y la segunda el hecho de que las autorizaciones deben provenir tanto de los funcionarios públicos como del cuerpo de gobernantes de las comunidades o cabildos indígenas. Por lo tanto, las comunidades y los funcionarios públicos se contactaron en paralelo para garantizar que el acuerdo de las comunidades era real y no impuesto a ellos, como suele ser el caso de las investigaciones llevadas a cabo en este tipo de modalidades. Para el propósito de este artículo, limitamos la investigación a dos modalidades -convencional e indígena- al interior de un Centro de Desarrollo Integral-CDI<sup>4</sup> del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF.<sup>5</sup> El primer terreno, una CPI en Bogotá, cuenta con una sala diseñada especialmente para los niños indígenas.

En la sala indígena sólo hay Cuidadores Indígenas de la Primera Infancia (CI) de la comunidad, pero con un coordinador de Profesionales de la Primera Infancia (PPI), que tiene una idea de lo que deberían ser y hacer como CPI. El espacio está compuesto por una gran sala de aproximadamente 16m<sup>2</sup>, que cuenta con una *maloca* en talla reducida que ocupa un cuarto del espacio total. Esta *maloca* tiene por un lado escaleras y por el otro una rampa con barras. En la parte de arriba de la *maloca* hay varios cojines azules y en la parte de abajo hay un espejo mural que ocupa el ángulo de la pared sobre la cual está recostada la estructura. En las mañanas cuando las profesionales llegan hay una mesa circular compuesta de dos mesas de media esfera y 6 cojines en el piso sobre un tapete redondo naranja. En la sala normalmente se

<sup>4</sup> Un CDI es una de las modalidades de AEPI que ofrece el ICBF para los niños en edad preescolar.

<sup>5</sup> El ICBF es la “entidad que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia, brindando atención especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos” (ICBF, 2019).

atiende a 15 niños (entre 1.10 y 4.6 años) de la misma comunidad indígena, residente en una localidad de la ciudad de Bogotá. Hay dos mujeres que están encargadas de la atención a estos niños, que provienen de la misma comunidad y hablan español. Una tercera mujer trabaja también en la atención a los niños con un nivel de español menor y con unos horarios de trabajo más difíciles de entender. Las tres son líderes en su comunidad y madres de familia, pero ninguna se ha formado en primera infancia o educación y esta es la primera vez que trabajan en educación inicial.

El segundo espacio está compuesto por dos salas de atención destinadas a niños de 2-3 años de edad, con dos profesionales de primera infancia, una diplomada y la otra reconocida por su experiencia profesional en el cuidado de los niños. Cada una está encargada de una sala. Cada sala atiende entre 20 y 30 niños de la localidad, entre 2.3 años y 2.8 años. Cuenta con una superficie de alrededor de 15 m<sup>2</sup> y un anexo de 2 m<sup>2</sup>. No cuentan con ningún mobiliario en particular, excepto por 6 tablas en plástico y alrededor de 30 sillas tamaño niño empiladas en una esquina, que se utilizan para las actividades y las comidas. Durante el día una auxiliar se turna para ayudar a las profesionales con las actividades o con el almuerzo, el resto del tiempo están solas con los niños.

Según Iván Suárez (2014) las CPI no son el resultado del Plan de Desarrollo de la ciudad, sino más bien una respuesta a las demandas formuladas por las diversas comunidades indígenas de la ciudad en los últimos años, por ejemplo, la apertura del primer CPI en Bogotá (en Molina Murillo, Díaz Barón, 2011; Suárez, 2014). Para las primeras comunidades que organizaron un servicio de AEPI indígena, el proyecto era “permitir a los niños indígenas aprender, recuperar y preservar su cultura a partir de las prácticas específicas y ancestrales de su comunidad” (Bogotá, 2010). Sobre este tema se encuentran varias tesis y disertaciones escritas sobre las CPI en Bogotá (Quevedo, 2012; Reyes, 2018).

La política de la ciudad define las CPI de Bogotá como servicios que “permiten a los niños pequeños indígenas aprender, reapropiarse y preservar su cultura sobre la base de las prácticas específicas y auténticas de su comunidad” (Bogotá, 2010: 20). ¿Quiere esto decir que categorizar a un niño como indígena es a la vez una vulnerabilidad, pero también una potencialidad, pues es permitirle reconocer una pertenencia cultural, que no es tomada en cuenta en otras modalidades de atención?

Para realizar la investigación, se utilizó un enfoque de metodologías combinadas para recopilar información: observación directa, en video y entrevistas de explicitación. El trabajo de campo se llevó a cabo durante dos semanas en cada modalidad para observar las rutinas y prácticas diarias en una clase de niños de dos a tres años de edad. Esto fue seguido de entrevistas individuales con padres y profesionales en cada modalidad. Los datos empíricos fueron interpretados con la ayuda de monografías, centrándose en el análisis de los diálogos y de las situaciones que ocurrieron durante el tiempo de las observaciones en estos dos servicios.

## **5. El caso de los niños y niñas indígenas en Bogotá**

### **5.1. Las casas de pensamiento indígena: del reconocimiento de la vulnerabilidad**

Hoy la ciudad cuenta con más de 10 casas de pensamiento indígena reconocidas por el distrito (Molina Murillo, Díaz Barón, 2011), gracias a esta categorización de los niños indígenas como vulnerables y con necesidad de una modalidad de atención no



convencional. Se podría inferir que el reconocimiento como población vulnerable por pertenecer a una comunidad indígena y su posterior traducción a unos derechos de pertenencia cultural específicos son un primer ejemplo de como la vulnerabilidad puede ser agencia al mismo tiempo. La cuestión de la agencia puede ser entendida en correlación al reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, como es el caso de la Convención internacional de derechos de los niños. En nuestro caso, la discusión sobre los derechos es aún más interesante, pues es a partir de una cuestión de derechos que se crean, o formalizan, las instituciones de atención destinadas a los niños indígenas. Y es justamente en este contexto de reconocimiento de vulnerabilidades que reconocemos también potencialidades o agencia.

## 5.2. Lenguaje: barrera o posibilidad de comunicar en diferentes lenguas

Muchas veces la vulnerabilidad y la potencialidad son reconocidas en el discurso como dualidad, como es el caso de la clasificación de los niños como vulnerables y la creación de las CPI. Otro ejemplo es el del leguaje, uno de los derechos culturales específicos reconocidos a las comunidades indígenas y definido como uno de los objetivos de las CPI, el cual forma parte de los “derechos específicos” indígenas (Bogotá, 2010: 42). La cuestión de la lengua se destaca tanto en el texto de la política de *Cero a Siempre* como uno de los temas principales de educación de la primera infancia (Presidencia de la República, 2015), como en el currículo indígena bogotano que señala la lengua como parte de los derechos de protección de todo lo que es específico de los pueblos indígenas, como “su historia, lengua, herramientas, objetos y otros elementos que forman parte de su patrimonio material e inmaterial se consideran aquí” (Bogotá, 2010). No es de extrañar que este tema sea recurrente en diferentes momentos de las observaciones.

H (2.7) es una niña indígena que es bienvenida en la clase de Erika, una clase para niños de 2-3 años en un Centro de Desarrollo Integral-CDI. Su madre es una profesional de la sala indígena, pero ha decidido que su hija asista a una sala convencional, “para asegurar el idioma”, como nos explicó durante la entrevista. El primer ejemplo ocurrió en una de las salas convencionales, mientras hacen la actividad diaria alrededor de la pintura, cuando es el turno de H. Los niños hacen la fila para que la profesional les pinte la mano que pondrán en una cartulina pegada en la pared. Cuando llega el turno de H, ella se acerca con su mano extendida a la profesional, que le dice “Hola... ¿eres Miladi? ¿Cuál es tu...” ... Hola, ¿cómo te llamas? ¿Cómo te llamas?... hmmm?”. Pero H no responde, y parece no comprender lo que le dice la profesional. PPI se dirige entonces a los otros niños y les pregunta “¿Cómo se llama?” y uno de los niños le responde “ella es de allí (señalando la habitación de los indígenas con su dedo)”. PPI3 toma la mano de H y la pone en el papel. En ese momento PPI2 entra en la sala y PPI3 le pregunta: “¿Cómo se llama (señalando a H)? ¿Mirali?” PPI3 toma la mano de otro niño y continúa la actividad con los colores de la bandera. H está esperando el final de la acción, como ha estado sucediendo hasta ahora, excepto que los profesionales y los niños continuaron la actividad (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación).

Parece ser que el problema es que la actividad es una actividad de lenguaje también, pues en la acción de todos los niños hay un juego con las palabras correctas que

los niños repiten. En el caso de H, PPI3 le preguntó su nombre, y no recibió respuesta verbal, pero recibió una señal que identifica a H como indígena. Su reacción fue continuar la actividad con los otros niños. Ninguna repetición del color o de la mano derecha y ninguna afirmación del fin de la acción u otro color, como fue el caso de los otros niños que hicieron una mano de cada color. En este ejemplo, se puede ver como un “capital” lingüístico puede poner a H en una situación vulnerable, pues ella no tiene los códigos para desarrollar la actividad.

Los niños indígenas son considerados como vulnerables frente al lenguaje, pues el español es su segunda lengua, lo que a veces puede traducirse como una falta de competencias lingüísticas, que afectaría su relación con los otros y con el entorno. En el caso de la sala de indígenas, los profesionales utilizan el idioma que el niño utiliza para fomentar ambos idiomas, pues para ellos es importante que mientras se aprende el español haya alfabetización indígena, como se muestra en el artículo de Webb y Williams (2018) sobre el uso de diferentes tipos de inglés en las comunidades aborígenes australianas. El argumento principal de este autor es la importancia de reconocer la validez de ambos idiomas para los niños, como se ve, por ejemplo, en el siguiente apartado:

CII pregunta a los niños quien quiere hacer una actividad en su idioma. Todos responden yo. Y les distribuye círculos rosados y azules en cartulina. Todos los niños están sentados como en una mesa grande. CI2 se sienta en una parte de la mesa y les explica un poco la actividad, mientras que CI1 busca el pegante. CI1 viene y les explica un poco la actividad a todos en su lengua, pero con palabras en español, especialmente los ingredientes que van a pegar: arroz, frijoles. CI2 cambia de sitio y les pregunta a los niños qué comen en el desayuno. Ellos responden diferentes cosas, en español y en su lengua: carne, lentejas. (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación).

Al principio del trabajo de campo, el español parece ser el idioma utilizado para hablar con el “lijuna” (otros): se usaba para hablar con otros profesionales y coordinadores, y también para comunicarse con el investigador:

CII está organizando la biblioteca y sacando los libros del cuarto de materiales. Cada libro que ella pone es un libro que los niños quieren coger. D (2.10) repite «carro» después de un rato, pero la CII, le dice que no hay libros de carros. Ella les explica en su idioma a los niños que esos libros no se cogen, que los dejen ahí. Con la insistencia de los niños ella termina por repartirles una hoja con imágenes de un libro que parece ser un imaginario de animales. La CII responde a los niños los nombres de los animales que ellos le muestran y ellos a su vez dicen el nombre de los animales que ven, todo el tiempo, están hablado en su lengua. I (2.10) está sentada junto a la investigadora, y comienza a mostrarle una imagen de un cocodrilo y a decir algo en su idioma, luego de un rato oímos a J repitiendo a media lengua la palabra cocodrilo y mirando a la investigadora, que luego de un rato lo repite con ella (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación).

La lengua española parecía no formar parte de la sala indígena, pues como se ve en el ejemplo, las conversaciones eran en lengua indígena. Sin embargo, en la etapa de análisis, el español es comúnmente utilizado entre adultos y niños para hablar de cosas que suelen decir en español como, por ejemplo, lo que comen, como en el

ejemplo de la actividad de los platos. Hay otros momentos, donde el bilingüismo puede ser apreciado en su potencialidad:

CI2 se acerca a una de las mesas centrales para ayudar con el almuerzo a F (1.8). En la mesa está M (2.8) que revuelve su sopa con la cuchara como tratando de sacar algo. Dirige su mirada a CI2 y le dice en español “mire ese”. CI2 mira el plato de M, sigue dándole comida a F y se dirige a M en su lengua, que la mira sonriendo. CI2 coge la cuchara de F y lo acerca a sus ojos, le da vueltas mirándolo, y al final se voltea hacia CI1 y le pregunta en español “CI1, ¿esto qué es?” ninguna de las dos sabe lo que es. La investigadora, responde “un haba”, a lo que las profesionales indígenas no parecen entender, la investigadora explica “Es como un frijol, pero grandote”. CI2 sigue mirándolo y I (2.5) se dirige a ella y le dice en español “un haba”, luego mira a M y le dice “es un haba” (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación).

En este ejemplo, más allá de la utilización de los dos lenguajes, está la capacidad de los niños de apropiarlo, o por lo menos de decidir apropiarlo. Se puede decir que el lenguaje se vuelve agencia, pues no es la falta de la competencia lingüística en español lo que es reconocido en la sala indígena, sino la posibilidad de comunicar en diferentes lenguas.

Otro ejemplo de esta capacidad de agencia, la vemos en el caso de la lectura entre la investigadora y A (2.11), que habla en su lengua a la investigadora, que le contesta en español:

En un momento del dialogo, la investigadora le pregunta qué es un animal en el libro, A mira fijamente y no responde, la investigadora lo mira y señala el libro con su dedo. La CI1 se dirige y le pregunta en español a la investigadora ¿«qué es?»), y luego se dirige a A en su lengua. A responde muy emocionado y repitiendo varias veces la misma palabra. La CI1 repite lo que A dice y le hace otra pregunta, a la que otros niños responden «elefante» y A repite «Elefante» y algo más en su lengua. La CI1 se dirige a la investigadora para decirle que A está diciendo «chinquin», cocodrilo en su lengua (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación).

Este tipo de mediaciones al principio parecían el rol principal de las profesionales para facilitar la comunicación entre los niños y los niños. A veces los intercambios y el orden de las acciones constituyen una manera para la profesional de valorar las dos lenguas, y además proponer una capacidad de “transición” lingüística a los niños, demostrándoles que es normal pasar de una a la otra, como ella lo hace y como lo hacen los niños más grandes.

En fin, se puede decir que el lenguaje es una vulnerabilidad para estos niños pues supone un capital aun no adquirido y que dificulta ciertas relaciones, como es el caso de los niños que son atendidos en las modalidades convencionales. Sin embargo, en la sala indígena, la lengua parece ser más una práctica cotidiana, una agencia que es performada por los niños, con el capital que cuentan: profesionales bilingües.

### 5.3. El orden de las acciones

Uno de los principales hallazgos de esta investigación es la relación entre las instituciones y los cuidadores indígenas, pues son categorizadas como tales por el hecho de poseer un capital local.

La mayor parte del tiempo, otros profesionales o el coordinador pedagógico explican a los cuidadores indígenas cómo organizar el día y cómo organizar una actividad: “dales las hojas verdes y eso es todo, para el resto... ya verás cómo lo haces, para el material, quiero decir”. A veces los coordinadores pedagógicos explican a los cuidadores indígenas que es normal que los niños indígenas no sigan actividades ya que “todo esto es porque no es habitual, no están acostumbrados a ello.... entonces por ahora mientras te acostumbras...” (Sánchez Caro, 2016, `V4, T1\_OG1`, Observación de notas).

Tanto los adultos como los niños de la comunidad se estaban “acostumbrando” a este tipo de educación. Este tipo de diálogos inducen a la idea de que el trabajo del coordinador es asegurar que los cuidadores indígenas se adapten bien al funcionamiento global del centro de AEPI. En otras palabras, tiene que enseñarles a ser maestros o cuidadores de AEPI, a organizar las actividades diarias y a ajustarse al guion, a la planificación global de AEPI y a los horarios.

En la sala indígena, este tipo de acciones están presentes sobre todo cuando los otros profesionales están de visita:

Un agente de servicios viene a avisarles que ya están subiendo al piso, que por favor se alisten. CI1 organiza de nuevo los cojines, y empieza a decirles a los niños dónde se ubican, dónde se sientan. CI3 empieza a poner los niños en parejas para el baile y CI2 empieza a tocar el tambor de nuevo, les pone bien los zapatos, les organiza los pantalones, y se asegura que todos los niños estén cerca al tambor. CI1 empieza de nuevo a crear parejas de baile y les dice “a bailar”. Esta vez las parejas, niño niña, parecen funcionar y los niños bailan al ritmo del tambor y siguiendo lo que les dice CI1 (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación).

Lo que se presenta como una vulnerabilidad aquí, es que a veces los niños son clasificados y desprovistos de sus “capitales”, como por ejemplo:

J (2.3), hijo de CI1 y que por decisión de sus padres asiste a un salón del CDI convencional, y en los días de visita política es traído a la sala CPI, pues “todos los niños indígenas deben estar en la misma sala” (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación).

El problema para J es que está acostumbrado a su sala convencional, y cuando debe venir a la sala indígena, tanto él como su madre, se desestabilizan en sus acciones: J se aísla en una esquina de la sala, por ejemplo.

Otra forma de relación vulnerabilidad/agencia que es un poco más sutil en estos centros de AEPI, tiene que ver con la relación de los niños con las actividades propuestas. En algunos casos, las actividades son impuestas, pues “en la mañana los niños deben estar en actividad para su desarrollo” (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación). Muy a menudo, la actividad pierde interés, y los niños empiezan a hacer otras actividades: jugar con la trompeta, subir y bajar de la *maloca*, jugar con las sillas y mesas. Algunos inclusive entregan la actividad a las profesionales o la guardan en el cuarto de reserva. En el caso de la sala indígena, es muy frecuente que, en estos momentos, las CI terminen las actividades por los niños, y los dejen hacer sus propias actividades:

CII empieza a limpiar y a guardar una de las medias esferas de la mesa. Mientras ella guarda la mesa, los niños aprovechan para experimentar el tapete naranja: unos caminan de un lado al otro, otros lo tocan desde arriba de la mesa y R (3) se acuesta sobre él y lo tocan. CII vuelve por la otra mitad, y esta vez son T y H que se acuestan sobre el tapete haciendo uso de los cojines. Rápidamente X y D vienen también a acostarse sobre el tapete, en posición de dormir. CII desarma la biblioteca y empieza a guardar repisa por repisa. Cuando vuelve, ve a los niños en el tapete y les pasa cojines diciéndoles, “eso cojan una almohada y se quedan ahí” (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación).

En otras ocasiones, cuando la profesional da por terminada una actividad, a veces los niños no la consideran terminada y la continúan a su manera:

CII organiza una actividad de lectura alrededor de la mesa: ella misma quiere hacer la actividad sobre los cojines y no sobre la mesa. Les dice palabras para que ellos repitan. Con el movimiento de sus manos, aleja las manos de los niños mientras lee para que ellos no toquen el libro. En un momento todos los niños se retiran de la actividad, y ella se queda leyendo sola frente a un niño que da vueltas sobre la mesa. Luego vuelve a proponer otro libro a los niños, que insisten en tocar las imágenes de los libros. CI decide de terminar la actividad, pues los “niños no escuchan que no se debe tocar, es prestado”. J (2.3) por su parte quiere continuar la actividad, coge uno de los libros que CII no le leyó y sienta a un peluche sobre un cojín, primero en la rampa de la *maloca*, luego al interior de la *maloca*; luego baja y sienta al peluche en una silla frente al libro, como si estuviera buscando un lugar para su actividad. J empieza a leer el libro, pasando las páginas y diciéndole cosas al peluche mientras le muestra las páginas (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación).

Uno de los momentos más significativos de la investigación sucede en el momento de una visita política. Desde hace más de tres horas los profesionales se ocupan de preparar todo para dicho encuentro: decorar la *maloca* con peluches, poner las mesas “indígenas” en el centro del cuarto, vestir en trajes típicos a los niños, maquillarse, etc. La tensión, miran la puerta, observan la hora y preguntan a otros profesionales si tienen alguna noticia. Es como una verdadera obra de teatro: están detrás de las cortinas esperando el momento de ser indígenas, no como son sino como indigenismo. La tensión se percibe en los movimientos de los cuidadores y en la forma en que se comunican entre sí y con los niños.

En el momento de la visita, los profesionales son realmente vulnerables frente a la situación pues ellos no saben realmente cuál es el impacto y qué debe pasar:

Cuando la visita llega, lo primero que sucede es que los profesionales son desestabilizados pues lo primero que remarcan los políticos es el hecho de que hay un niño quedándose dormido en una silla. En ese momento de tensión y estrés para los adultos, J (2.3) toma la iniciativa de ser la anfitriona: saluda a la visita, y les muestra su vestido y su baile. La directora del Centro de atención le sonríe, pero en su cara se nota que no entienden muy bien lo que pasa. J sonríe y le dice en español a uno de los invitados “mira mi vestido, estoy bailando”. La consultora se mueve como bailando con ella y le dice “a ver enséñame, ¡a ver muévete!” (Sánchez Caro, 2016, Notas de observación).

Si retomamos la idea de agencia como la capacidad de decidir y tomar acción sobre las situaciones, en este ejemplo, J demuestra que dentro de su vulnerabilidad de niña indígena, hay también una potencialidad de niña indígena que puede performar su vulnerabilidad/agencia, según la situación. Que es capaz de transformar su ser vulnerable en agente, si la situación se lo permite.

## 6. Pensar la primera infancia: Entre vulnerabilidad y potencialidad

Como se demostró en el artículo, la vulnerabilidad/potencialidad es realizada por los niños según un contexto dado. En el caso de las CPI, los niños son atendidos según su vulnerabilidad/potencialidad calificada por su pertenencia a una comunidad indígena. Sin embargo, ellos son “vulnerables” o “autores” según las situaciones y según la mirada que es llevada a sus acciones.

La problemática de la agencia en los niños ilustra las complejidades y ambigüedades de la aplicación de las ideas teóricas en la práctica (Brougère, Vandembroeck, 2007), especialmente cuando las realidades sociales son complejas y contradictorias, pues las circunstancias en las que la agencia infantil es percibida como negativa, desafiante o problemática, lo es desde la perspectiva de los adultos (Bordonaro, Payne, 2012).

El artículo propone pensar la cotidianidad de los niños indígenas en Bogotá, atendidos en un centro de desarrollo integral del ICBF. De un lado, aquellos niños que asisten a una sala de enfoque diferencial creada con un objetivo de modalidad de atención a la primera infancia dirigida para niños indígenas en particular; y del otro, aquellos que son atendidos en dos salas de modalidad convencional. Así el artículo propone pensar la vulnerabilidad de los niños indígenas en Bogotá y cómo la política social de atención a la primera infancia propone dos tipos de instituciones que dejan a los niños en situaciones a la vez de agencia, pero también de vulnerabilidad, como dos caras de la misma moneda.

Siguiendo el planteamiento de la relación “dual” entre la idea de vulnerabilidad/agencia como característica de los niños hoy en día, este artículo propone pensar el cotidiano de los niños indígenas en Bogotá que son atendidos, por un lado, en modalidades indígenas y en modalidades convencionales. Hacer un paralelo entre las situaciones cotidianas que se presentan a estos niños y cómo algunas veces la vulnerabilidad/agencia es más fina o importante, como lo argumentan Panelli, Punch, y Robson (2007) pesando la dualidad como un continuo de agencia, que varía dependiendo de contextos oportunistas y límites, y que podría ser agencia “delgada” en el sentido de las decisiones y acciones cotidianas que se llevan a cabo dentro de un marco altamente restrictivo; y la agencia “gruesa” en el sentido de poder actuar dentro de una amplia gama de opciones (Klocker, 2007). Es posible que la agencia de una persona se “espese” o se “adelgace” con el tiempo y espacio, y a través de sus diversas relaciones, como se ha demostrado en este artículo.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alanen, L. (2009). Generational Order. En J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M.-S. Honig (Ed.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 159-174). New York: Palgrave Macmillan.
- Ariès, P. (1982). The Discovery of Childhood. En C. Jenks (Ed.), *The Sociology of Childhood. Essential Readings* (p. 27-41). London: Batsford.

- Bogotá (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación Inicial*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá/Bogotá, Secretaria de Educación de Bogotá.
- Bordonaro, L. I., Payne, R. (2012). Ambiguous agency: critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. *Children's Geographies*, 10(4), 365-372.
- Brayboy, B. M. J. (2003). Visibility as a Trap: American Indian Representation in Schools Mahwah. En S. Books (Ed.), *Invisible Children in the Society and Its Schools* (p. 35-52). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brougère, G., Vandebroek, M. (2007). Pourquoi de nouveaux paradigmes ? En G. Brougère, M. Vandebroek (Ed.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 9-19). Bruxelles: Peter Lang.
- Burman, E. (2012). Deconstructing Neoliberal Childhood: Towards a Feminist Antipsychological Approach. *Childhood*, 19(4), 423-438.
- Butler, J. (2011). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution. Rethinking Childhood*, Volume 2. Peter Lang Publishing, Inc.
- Cefai, D. (Éd.). (2003). *L'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2018). *Orientaciones Pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Bogotá: Presidencia de la República, OEI.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. R. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Psychology Press.
- DANE. (2007). *Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica*, 45. Bogotá: Dane.
- DANE. (2018). ¿Cuántos somos? (en línea). <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1998). *Mil Mesetas - Capitalismo y Esquizofrenia* (1re éd.). Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits* (III) Paris: Gallimard.
- García Canclini, N. (1997). *Imaginos urbanos*. EUDEBA.
- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables. Marcher, travailler, nager*. Paris: Métailié.
- Garnier, P. (2006). L'âge : opérations de qualification et principe d'ordre. *Les Cahiers du CERFEE*, (21), 41-53.
- Garnier, P. (2013). De la diversité des significations de l'agency des enfants dans les études anglophones. *Actes du colloque international 12es Journées de sociologie de l'enfance*. Halifax.
- Garnier, P. (2015). L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies”. *Éducation et sociétés*, (36), 159-173.
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S., Rupin, P. (2015). *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Hutchby, I., Moran-Ellis, J. (Ed.). (1998). *Children and Social Competence: Arenas of Action*. New York: Falmer Press.
- ICBF. (2019, June). *El Instituto* (en línea). <https://www.icbf.gov.co/instituto>.
- James, A. (2009). Agency. En J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M.-S. Honig (Ed.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 34-45). New York: Palgrave Macmillan.
- James, A., James, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*. Houndmills.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

- James, A., Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Psychology Press.
- Jenks, C. (2004). Constructing Childhood Sociologically. En M. J. Kehily (Ed.), *An Introduction to Childhood Studies* (2e éd., p. 93-100). London: Open University Press.
- Kaomea, J. (2003). Reading Erasures and Making the Familiar Strange: Defamiliarizing Methods for Research in Formerly Colonized and Historically Oppressed Communities. *Educational Researcher*, 32(2), 14-23.
- Kaomea, J. (2005). Reflections of an “Always Already” Failing Native Hawaiian Mother: Deconstructing Colonial Discourses on Indigenous .*Child-rearing and Early Childhood Education*, 20.
- Kaztman, R. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: CEPALy Naciones Unidas.
- Klocker, N. (2007). An example of ‘thin’ agency: Child domestic workers in Tanzania. *Global perspectives on rural childhood and youth* (p. 100-111). Routledge.
- Martín-Barbero, J. (2002). Política y Comunicación Des-figuraciones de la política y nuevas figuras de lo público. *Revista Foro*, (45), 13-26.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children’s Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Molina Murillo, Díaz Barón. (2011). *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá D.C*. Alcaldía de Bogotá, IDIE, OEI, SDIS.
- Moser, C. (1998). Reassessing urban poverty reduction strategies: The asset vulnerability framework. *World development*, 26(1), 1-19.
- Panelli, R., Punch, S., Robson, E. (2007). *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives*. Routledge.
- Perec, G. (1985). *Penser / Classer* (2003e éd.). Paris: Seuil.
- Pizarro Hofer, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. CEPAL.
- PNUD, (1997). *Informe sobre Desarrollo Humano*. New York. US: Mundi-Prensa. Madrid.
- Presidencia de la República. (2007). *Conpes 109: Colombia por la primera infancia*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. (2015). *De cero a siempre: Estrategia de atención integral a la primera infancia*. Bogotá: Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia.
- Quevedo, J. (2012). *Jardines Infantiles Indígenas de Bogotá. Un Relato de la Experiencia*. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Maestría en educación. Bogotá.
- Qvortrup, J. (1993). Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon. *Childhood*, 1(2), 119-124.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. En J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M.-S. Honig (Éd.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 21-33). New York: Palgrave Macmillan.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique* ([Éd. remaniée et augm.]). Paris: Folio.
- Reyes, O. (2018). *Movimientos De Re-Existencia De Los Niños Indígenas En La Ciudad. Germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia*. Tesis doctoral presentada para obtener el título de Doctora en Educación. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rs- Brasil.
- Rodríguez Vignoli, J. (2000). *Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales*. Santiago de Chile: CEPAL, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población.



- Roth Deubel, A.-N. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación* (1. ed). Bogotá, D.C: Ed. Aurora.
- Sánchez Caro, C. M. (2014). *Les stratégies de participation de l'enfant L'action incorporée chez l'enfant : Des enfances, des enfants possibles*. (Mémoire réalisé sous la direction de Mme P. Garnier). Université Paris 13, Paris.
- Sánchez Caro, C. M. (2019). Positive Discrimination Policies and Indigenous-Based ECEC Services in Bogotá, Colombia. *Social Sciences*, 8(2), 39.
- Schatzki, T. R. (1997). Practices and actions a Wittgensteinian critique of Bourdieu and Giddens. (en línea). <https://philpapers.org/rec/SCHPAA-5>.
- Stephan, L. (1993). Art et ethnologie. *Encyclopaedia Universalis*, 991-1004.
- Suárez, I. (2014). *Sistematización de ámbitos no convencionales para la primera infancia en la localidad de los mártires*. SDIS: Bogotá.
- Torrado, M. C., Torrado, M., Gaitán, M. C., Bejarano, D. (2017). La política pública para la primera infancia frente a la desigualdad social en Colombia. En E. Durán Strauch, M. C. Torrado Pacheco (Eds.), *Políticas de infancia y adolescencia : ¿camino a la equidad?* (87-116). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, CES.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303-313.
- Webb, G. L., Williams, C. J. (2018). Factors affecting language and literacy development in Australian Aboriginal children: Considering dialect, culture and health. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 104-116.
- Wyness, M. (2011). *Childhood and Society* (2e éd.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wyness, M. G. (1999). Childhood, Agency and Education Reform. *Childhood*, 6(3), 353-368.

