

## Clasificación del niño indígena en Bogotá: entre las prácticas locales y las políticas de discriminación positiva en Bogotá

Classifying the indigenous child in Bogotá:  
between local practices and affirmative action policies in Bogotá

**Carmen María Sánchez Caro**

Laboratorio EXPERICE de la Universidad Sorbonne, Paris, France.

[carmenmsanchez@gmail.com](mailto:carmenmsanchez@gmail.com)

### Resumen

Esta propuesta pretende presentar algunas tensiones y contradicciones a la hora de pensar la relación entre discursos políticos globales y las interpretaciones locales sobre el cuidado de los niños en Bogotá, los niños indígenas en particular. A través del estudio de las políticas públicas y un trabajo de terreno (observación en vídeo, entrevistas con responsables políticos, padres y profesionales) en tres Casas de Pensamiento Indígena (CPI), intentamos comprender la idea de la “discriminación positiva” como enfoque de las políticas públicas. A través de cuatro retratos de niños, dos en CPI y dos en atención convencional, se intenta mostrar como estos niños se enfrentan a un escenario institucional, diseñado por las políticas de clasificación, que les exige performar (Butler 2011) una indigeneidad institucional. Esto significa que están continuamente señalando la autenticidad o la indigeneidad y utilizándola como medio para asegurar sus derechos y proteger su identidad cultural. La cuestión es qué identidad cultural defienden: ¿la institucionalizada por otros? Al pensar en la etnicidad, la noción de bordes de Rancière (1998) ayuda a teorizar y cuestionar la idea de la diversidad como medio para limitarse y diferenciarse. ¿Dónde empieza la categoría de indígena y termina la de niño? ¿Dónde empieza el guión institucional y termina el discurso familiar? Los primeros resultados muestran la acción afirmativa como un medio de intensificar la desigualdad social, o al menos de reproducir la desigualdad a otro nivel bajo otro nombre.

**Palabras clave:** Educación infantil - Niños indígenas- Educación indígena - Acción afirmativa

### Abstract

This proposal aims to present some tensions and contradictions about the relationship between global policies discourses and local interpretations regarding indigenous children and childcare in Bogotá. Through the study of public policies and a Combined Methodology (video observation, interviews with policy makers, parents and professionals) in three Casas de Pensamiento Indígena (CPI), we tried to understand the idea of a ‘positive discrimination’ approach. Through four portraits of children, two in CPIs and two in conventional ECEC, it is highlighted how children face an institutional scenario, designed by classification policies, that requires them to perform (Butler 2011) an institutional indigeneity. This means that they are continually enacting authenticity or indigeneity and using it as a means to secure their rights and protect their cultural identity. The question is which cultural identity they are defending: the one institutionalised by others? In thinking about ethnicity, Rancière’s (1998) notion of edges helps to theorise and question the idea of diversity as a means of limiting and differentiating oneself. Where does the indigenous category begin and the category of children end? Where does the institutional script begin and the family discourse end? The first results show affirmative action as a means of intensifying social inequality, or at least of reproducing inequality at another level under another name.

**Keywords:** Early childhood education - Indigenous children - Indigenous education - Affirmative action

**Cita sugerida:** Sánchez Caro, C. Clasificación del niño indígena en Bogotá: entre las prácticas locales y las políticas de discriminación positiva en Bogotá (2022). Revista *CRONÍA* (2022).

## Introducción

Esta propuesta pretende presentar algunas tensiones y contradicciones a la hora de pensar la relación entre discursos políticos globales y las interpretaciones locales sobre el cuidado de los niños en Bogotá, los niños indígenas en particular. A través del estudio de las políticas públicas y un trabajo de terreno en tres Casas de Pensamiento Indígena (en adelante CPI), intentamos comprender la idea de la “discriminación positiva” como enfoque de las políticas públicas. Esto significa que los criterios de género, raza o etnia se utilizan para definir cómo los gobiernos deben garantizar los derechos de las personas, reconociendo derechos particulares a grupos concretos en un contexto específico. Forman parte de lo que generalmente se consideran políticas multiculturales o enfoques políticos diferenciados (Wieviorka, 2004). En la lucha por hacer frente al discurso global, local y comunitario, los responsables políticos ven en ellas una forma de abordar las cuestiones de equidad y diversidad, independientemente de la igualdad.

Este artículo forma parte de la tesis doctoral de la autora, cuyo objetivo es describir la institucionalización de los CPI en Bogotá (Sánchez Caro, 2020). Su principal objetivo es cuestionar lo que significa cuidar a los niños pequeños de los grupos minoritarios indígenas en Bogotá. ¿Podría reducirse la educación y atención a la primera infancia (en adelante EAPI) a los orígenes étnicos? El estudio destaca cómo los CPI se diferencian de los servicios generales y forman parte de ellos, lo que suele plantear la cuestión de las “orientaciones minoritarias en el mundo mayoritario” (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Vandenbroeck, 2004). Este análisis también pone en tela de juicio las ideas globales y locales existentes sobre los servicios de EAPI y su implantación con relación a los derechos de los niños pequeños en la práctica (Boyden, 1997; Mannion, 2007).

En el caso de Colombia, la historia de la política de la primera infancia está marcada por dos tendencias. En primer lugar, está el enfoque asistencial, que se centra en la nutrición, los cuidados y la higiene, considerados como los aspectos más importantes del cuidado de los niños. En segundo lugar, está el enfoque pedagógico, que se basa en la idea de que los niños deben estar mejor preparados para la escuela. Ambas tendencias en los países latinoamericanos están ligadas a la clase social de los niños. Así, los modelos de protección social son más frecuentes en las instituciones públicas que atienden a niños en zonas precarias, lo que Rosemberg (2010), en el caso de Brasil (Rupin, 2014), en el sistema chileno de EAPI definen como el dilema de la educación pobre para las comunidades pobres. En otras palabras, las comunidades vulnerables necesitan una educación que tienda a satisfacer sus necesidades básicas y a desarrollar sus hábitos cotidianos, mientras que la educación para las clases medias y altas puede centrarse únicamente en la preparación de los niños para la escuela, ya que los aspectos asistenciales son satisfechos por la familia.

La cuestión se vuelve más compleja cuando se habla de los derechos de los niños indígenas porque hay que tener en cuenta las políticas de los grupos minoritarios. El último censo realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (en adelante DANE) informó de una población de más de 45 millones de colombianos, de los cuales menos de cuatro millones se identificaron como indígenas. Sin embargo, en el censo de 2005 se identificaron “87 grupos étnicos indígenas” (DANE, 2007). En consecuencia, las políticas colombianas relativas a 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 ello, las políticas indígenas en general siempre se han formulado desde un enfoque diferencial.

De hecho, el Conpes 109 (Consejo Nacional de Política Económica y Social) -la primera política pública para la primera infancia-, con la esperanza de proporcionar a los niños pequeños mejores servicios de EAPI, se basó tanto en la concentración como en la universalización: “No podemos universalizar si no nos centramos en los más vulnerables (...) en los niños y las familias en riesgo (...) de pobreza extrema o pertenecientes a grupos o familias en situación de vulnerabilidad” (Presidencia de la República, 2007: 5). Más tarde, la política de la primera infancia Cero a Siempre (Presidencia de la República, 2015) se centró en el debate político en torno a la equidad, la diversidad y la calidad tras el debate mundial sobre la atención a la infancia (Rayna, 2010). De hecho, recientes documentos publicados por la Mesa de diversidad y enfoque diferencial han enfatizado la relevancia cultural como criterio para justificar los servicios de la EAPI para grupos indígenas o minoritarios (Comisión intersectorial de primera infancia, 2018) etiquetados a nivel nacional como Situado + Étnico.

Estas políticas para la primera infancia se basan en el principio de que la discriminación positiva o el enfoque diferencial garantizan la equidad. Como destacan Torrado, Torrado, Gaitán y Bejarano (2017) es muy difícil saber qué servicios se

ofrecen en el país, ya que la mayoría de los niños hasta los cuatro años de edad permanecen en la comunidad informal y en arreglos familiares. La implementación de Cero a siempre ha sido un reto para entender y construir un panorama más sistemático de lo que son los servicios de EAPI en Colombia.

### **De las políticas de discriminación positiva a las CPI**

Las políticas colombianas definen tres modelos diferentes de servicios de educación y atención a la primera infancia presentados en las políticas y textos estatales como “espacios sociales y pedagógicos” donde los niños y niñas “aprenden a convivir, a conocer, amar y respetar a los demás; donde interiorizan las normas básicas de convivencia y el reconocimiento del otro, de la particularidad y la diversidad y de lo que les rodea” (Comisión intersectorial de primera infancia, 2014: 20). Estos modelos se consideran escenarios de “experiencias e interacciones múltiples y diversas, diseñadas específicamente para la primera infancia” (Comisión intersectorial de primera infancia, 2014: 20). Desde este punto de vista, se distinguen por su apertura y valoración de su contexto social y su contribución al mismo, su propia forma de entender la sociedad y la atención a la primera infancia de niñas y niños” (Ibidem). Así pues, los modelos son formas de organizar el sistema nacional de EAPI para satisfacer las diferentes necesidades de las familias en función de sus elecciones, deseos y contextos. Los sistemas nacionales y el sistema de EAPI de Bogotá muestran una amplia gama de matices en estos modelos, desde los servicios privados hasta los públicos, pasando por los servicios híbridos, que son gestionados principalmente por fundaciones (Caro, 2020a). Centrándonos en Bogotá, la ciudad cuenta con un amplio panorama de servicios formalizados y comunitarios, que van desde las soluciones colectivas hasta las centradas en la familia. Algunas de ellas están reconocidas por la ley, mientras que otras son reconocidas únicamente por las familias y las comunidades.

Los servicios de la CPI son una de las muchas soluciones en materia de educación y cuidado de niños. Existen en el contexto de una “educación inclusiva” con un “enfoque diferencial que permite la equidad de oportunidades, sin discriminación (...) avanzando en los procesos de construcción de la familia y la comunidad” (SDIS, 2012:11); y subrayan que se trata de servicios adaptados a las “características de los grupos étnicos” y a “poblaciones vulnerables específicas” (2012: 12), con el objetivo de “permitir a los niños indígenas aprender, recuperar y preservar su cultura a partir de las prácticas específicas y ancestrales de su comunidad” (Molina Murillo y Diaz Barón, 2011). Esto significa que están continuamente señalando la autenticidad o la indigeneidad y utilizándola como medio para asegurar sus derechos y proteger su identidad cultural.

La pregunta es ¿debemos reducir la educación y el cuidado de los niños a su etnia, o debemos pedirles que asistan a un entorno convencional y esperar que se adapten y formen parte de lo que se concibe como convencional? Más concretamente en este trabajo, la categoría indígena se cuestiona a través de sus efectos de etiquetado, con la formalización de los CPI como entornos de atención a la infancia. Para decirlo de otra manera, Mary Douglas llama a estos procesos una “performatividad de las categorías” (Goodman, Douglas & Hull, 1992), entendida como el arte de crear marcas, de decir que estos modos de cuidado son muy diferentes y mejores para los niños indígenas. El objetivo es poner a prueba las etiquetas, en el sentido de entender lo que hacen en la práctica y cómo son justificadas o criticadas por los actores, padres, niños y profesionales.

### **Metodología**

Un número de diez CPI han sido identificados como tales y reconocidos por las instituciones públicas de Bogotá. Cada CPI tiene una organización interna diferente y una forma distinta de diseñar un enfoque pedagógico, por ejemplo, cómo debe estar constituido el grupo profesional: ya sea profesionales indígenas (PI) y/o profesionales de la primera infancia (PPI). [1] Una de las principales cuestiones metodológicas fue la elección de los CPI reconocidos por la ciudad, lo que subraya lo que otros investigadores han descrito como las “dificultades de visibilidad” de los grupos indígenas (Brayboy, 2003; Kaomea, 2003, 2005). En otras palabras, sólo se recogieron datos sobre los servicios de EAPI autóctonos reconocidos. Hay que tener en cuenta que el acceso a estos entornos no siempre se concede y es muy complejo por dos razones: la primera es la limitación del mandato de los funcionarios y la segunda es que las autorizaciones deben proceder tanto de los funcionarios como de los órganos de gobierno de las comunidades indígenas. Las comunidades de los tres CPI aceptaron ser observadas en su rutina diaria y discutir los vídeos grabados y analizarlos con más

detalle con el investigador. Por lo tanto, este contexto particular nos permitió estudiar un conjunto de CPI que reflejan situaciones distintas (Tabla 1).

**Tabla 1.** Lista de CPI y sus particularidades

CASA A	CASA B	CASA C
Menos de un año en función	Proyecto nuevo	6 años en función
Creada por iniciativa de una fundación	Proyecto de la ciudad para responder a una petición de la comunidad indígena	Proyecto comunitario
Es parte de un centro de desarrollo infantil (en adelante CDI). Una sala ha sido atribuida a la CPI, pero la gestión y coordinación está en manos de la fundación del CDI	Es un espacio construido con el propósito de la CPI, sobre un terreno abandonado	Se encuentra dentro de un CDI, pues perdieron su espacio inicial. Están a la espera de un nuevo espacio
Solo las PI de la comunidad están presentes. Sin embargo, están coordinadas por una PPI, que tiene como objetivo “enseñarles” a ser un servicio de EAPI	Diferentes profesionales tanto PI como PPI	Solo hay PI, pero como comparten la sala con un grupo de CDI, trabajan de la mano con las otras PPI

**Fuente:** Elaboración propia

Se utilizó un enfoque multimodo para recopilar información (observaciones y entrevistas). El trabajo de campo se realizó durante quince días en cada institución para observar, a través de vídeos, su rutina y prácticas diarias en un aula de niños de dos a tres años. A continuación, se realizaron entrevistas individuales con padres y profesionales de cada institución y se mantuvieron conversaciones con responsables políticos y funcionarios sobre los servicios para la primera infancia en Bogotá. Para este artículo, los datos empíricos se interpretaron mediante retratos sociológicos (Lahire, 2005), centrando el análisis en la “pluralidad individual” de dos niños que asisten a los CPI, un niño que recibe atención convencional y una niña que asiste a una CPI. Así, se intenta mostrar cómo estos niños se enfrentan a un escenario institucional, diseñado por las políticas de clasificación, que les exige performar (Butler, 2011) una indigeneidad institucional.

#### **Cuatro retratos, cuatro intérpretes del indigenismo**

Erwing Goffman (1959) es uno de los principales autores que piensa en la interacción social desde la perspectiva de la performance. Para él, “cuando un individuo entra en presencia de otro, busca conscientemente adquirir información sobre sí mismo o poner en juego información que ya posee” (1959: 2) en nuestro caso el criterio étnico. Dar forma constantemente a lo que los demás piensan de lo que eres, como señala Lester, “las actuaciones son vehículos a través de los cuales el yo se expresa, sostiene, modifica o destruye” (Lester, 1984:32). Para este autor, un participante se convierte en intérprete de una categoría cuando desempeña un “papel”. Como explica Becker, lo central “es la noción de que cada cultura proporciona una compleja red de reglas sociales para conducirse en una variedad de situaciones. La tarea del individuo es aprender estas reglas de conducta. Desde la infancia, las personas deben aprender a desempeñar muchos papeles, a modificar las exigencias que se les plantean en distintos tipos de situaciones y a evaluar la actuación de los demás” (Becker, citado por Lester, 1984:35).

Se dibujan tres retratos de niños indígenas, que describen diferentes tipos de interacciones, para dilucidar lo que Goffman (1959, 1973) elabora como “comportamiento de rol apropiado” o lo que llamamos “indigenismo interpretativo”. Esto significa, en nuestro caso, entender el indigenismo como una categoría que deben performar los niños. Pero como papel, son formas diferentes de actuar indígenas, y los niños las aprenden. Estos retratos se han realizado con el fin de dilucidar los diferentes tipos de niños indígenas, cada uno de los cuales contribuye a un entorno diferente, a un servicio de EAPI diferente. A efectos de análisis, las nociones de Goffman de “ajuste primario” y “ajuste secundario” también son útiles para comprender las realidades de los niños indígenas en estos CPI. El primero se refiere al “comportamiento apropiado” que se espera que realicen los niños indígenas, el segundo implica las resistencias que estos niños crean a una definición social, una categoría social de lo que deberían ser.

### **Jaison, interpretando al típico niño indígena**

Jaison es un niño de 2,8 años que asiste regularmente a un CPI en Bogotá. Vive en un refugio para su comunidad indígena en esta ciudad. Su madre es profesional en la misma CPI desde hace quince días. Jaison habla su lengua materna la mayor parte del tiempo, y el español es muy periférico para él:

En medio de una conversación, el investigador le pregunta qué animal hay en el libro, Jaison se queda mirando y no responde, el investigador le mira y señala. PI (profesional indígena) pregunta al investigador “qué es” en español, y luego se dirige a Jaison en su propio idioma. Jaison responde muy emocionado y repite la misma palabra varias veces. PI repite lo que dice Jaison y le hace otra pregunta, a la que los otros niños responden “cocodrilo” y Jaison repite “cocodrilo” y algo más en su idioma. PI se dirige a la investigadora y le dice que Jaison dice ‘chinquin’, un cocodrilo en su idioma (Sánchez Caro, 2016a).

Jaison ha estado en la CPI desde el principio; llegó por primera vez cuando tenía un año. Él juega solo la mayor parte del tiempo, y cuando juega con otros niños, siempre está al lado. Durante las observaciones, se percibía algo especial: siempre había un “último bocado” a la hora de comer, por ejemplo:

Al final del almuerzo, el profesional da de comer a los niños que no han terminado y a los que todavía quieren comer con la misma cuchara. Al final de la comida, Jaison acompaña a los niños que aún no han terminado y también coge de vez en cuando las cucharas de su plato. Esa dinámica es aún más fuerte cuando es su madre quien ayuda a terminar la comida, porque se sienta a su lado y le pone un plato delante para que pueda comer lo que queda (Sánchez Caro, 2016a).

Durante las entrevistas con los profesionales y su madre, se dilucida una doble idea de por qué está en un servicio de CPI y no en uno convencional. Para la madre, hay dos razones: el apoyo de la comunidad y la idea de “preservar” y servir a un propósito mayor: “tiene que estar ahí, para eso lo necesitamos” (Caro, 2016b). Vivir en la misma casa, y compartir el mismo “espacio vital” Esta idea también es planteada por las profesionales, ya que para ellos esta habitación es una “extensión” del albergue, pero aquí se garantizan “al menos 3 comidas para todos los niños” (Caro, 2016).

### **Yasbledi: ser indígena entre niños no indígenas**

Yasbledi es una niña de 2,7 años, que asiste a un jardín convencional. Se define como una niña indígena, ya que sus padres son de una comunidad indígena. Su madre es profesional de la CPI de la sala contigua. Su madre optó por poner a Yasbledi en la CPI porque “tiene que saber nadar entre los dos mundos. Nos tiene a nosotros, pero en la otra habitación conoce a los demás y el español” (Caro, 2016c). Ella desempeña su papel de “niña indígena”, en todo caso el esperado: apartándose, jugando sola, es la única que entra y sale de la habitación con cierta libertad:

PPI (Profesional de primera infancia) saca la lana y la cinta adhesiva de su armario de materiales. Comienza a dibujar líneas con lana en el suelo y a pegarlas con cinta adhesiva. No hay intercambio verbal sobre lo que están haciendo, pero parece que la actividad es conocida por los niños, ya que más o menos saben lo que hace el profesional. PPI coge a dos niños de la mano y les dice: “Vamos, me van a ayudar a empezar. Tienen que hacer la actividad. Vamos”. Y los coloca delante de la pista de lana y les explica: “Vamos a pasar por debajo, sin apretar

demasiado, para no quitarla. Todos cogidos de la espalda. Tenga cuidado de no quitárselo”. Yasbledi no se mueve y PPI le pregunta: “¿No quieres hacerlo?” La niña niega con la cabeza y la profesional le pregunta “¿pero por qué? Vale, pero no salgas de la habitación Yasbledi, ¿OK? Se queda aquí”, y continúa la actividad (Sánchez Caro, 2016a).

A veces, se puede ver a Yasbledi escenificando un “máscara”, en términos de Goffman (1959). Como explicó su profesora, “no entiende las actividades. Es difícil porque es como si tuviera necesidades diferentes” (Sánchez Caro, 2016d). En la misma línea de ideas, durante una actividad de grupo de pintura, se observa esta diferencia “esperada”:

Una vez dentro de la sala, los niños se acercan y se sitúan alrededor de un papel blanco en la pared. Oímos a PPI2 preguntar a los niños: “¿De qué color es esto? Amarillo, sí, es amarillo.... He olvidado cuál es el color...” Coge la mano de otro niño y empieza a colocarla sobre el papel, preguntando en voz alta: “¿Y qué mano es ésta? La mano derecha es la mano derecha”. Los niños miran y esperan su turno. Es el turno de Yasbledi, que se acerca a PPI2 y le da la mano.

PPI2: Hola.... ¿Eres Miladi? ¿Cómo puedes... (Mira a Yasbledi y se dirige a los demás niños) ¿Cómo se llama?

Otro niño: Ella es de allí (señalando la sala de la CPI).

PPI2: Ah, sí... Hola, ¿cómo te llamas?... Hola, ¿cómo te llamas?... hum?

PPI2 toma la mano de Yasbledi y la pone sobre el papel. En ese momento entra en la sala PPI y PPI2 pregunta: “¿Cómo se llama? ¿Mirali?”

PPI: ¡No, Yasbledi!

PPI2: ah, sabía que era algo así.... (Risas)

PPI: ¡Yo también, a veces me confundo! PPI2 toma la mano de otro niño “y aquí está la mano derecha (derecha) y el color amarillo. Yasbledi, en cambio, se queda frente al papel y no se mueve, como si esperará el resto de la actividad (Sánchez Caro, 2016a).

La profesional le pregunta a Yasbledi su nombre, y no ha obtenido respuesta de ella, pero recibe información sobre su etnia, y esto transforma la actividad para la niña: no hay repetición del color o de la mano derecha y no hay afirmación del final de la acción o de otro color, como fue el caso de los otros niños. Durante la entrevista con su madre, esta se sorprendió mucho al ver a su hija “poco habladora” y por tanto “tímida” (Caro, 2016c). Esto fue muy difícil de escuchar, ya que la madre de Yasbledi no podía “reconocer” a su hija en las imágenes. No dejaba de preguntar a la investigadora si ella “era así todo el tiempo”, “la mayoría de las veces está sola”, “¿por qué se mete en esa habitación sola?” (Caro, 2016c). Parece que, en este caso, Yasbledi desempeña diferentes papeles en función de su público. Para su madre, ver estos vídeos era “abrir una ventana” a su otro mundo, en el que desempeña otro papel, el de los niños indígenas en un entorno español (Sánchez Caro y Drăghici, 2022).

### **Liliana: ser indígena entre indígenas en un CDI**

Liliana es una niña de 2,5 años de una comunidad indígena de Bogotá. Asiste a un CPI dirigido y construido en torno a la “cosmovisión” de su comunidad. Todos los niños de este CPI provienen del mismo grupo indígena, pero no viven juntos. Se reúnen en este espacio para compartir y preservar sus ideas y prácticas. Al momento de la observación, por falta de infraestructura, deben compartir la sala con un servicio convencional (CDI). Sus padres eligen este servicio de EAPI porque “les gusta que no se olvide y que tenga un sentido de pertenencia” (Caro, 2016e). Creen que es “la única manera de asegurar que Liliana tenga raíces, en una ciudad como Bogotá, los niños no son de nadie. Queremos que se sienta parte de algo y que aprenda algo más que matemáticas y español” (Caro, 2016e).

Liliana suele venir vestida con su traje tradicional. Durante las entrevistas, tanto los padres como los profesionales reconocieron la importancia para Liliana de conocer “todos los aspectos de su cultura y sus tradiciones. Le gusta llevar el vestido... es solo un vestido” (Caro, 2016e). Liliana logra lo que podría llamarse un “indigenismo híbrido”. Pasa de las actividades del CDI, como ver la televisión por la mañana o sentarse en las mesas a dibujar y colorear, a las actividades de tejido con las PI:

Todas las mañanas, después del desayuno, los niños ven la televisión. Se supone que todos se sientan a ver la película o los vídeos del día. PI está sentada junto a la ventana sosteniendo su tejido. Liliana está viendo la televisión y de repente se acerca a PI para ayudarla a sujetar la lana que está utilizando. Hablan su propia lengua. Liliana se sienta en el suelo y se mueve de una bola de la lana a la otra, como si siguiera las instrucciones del profesional. Al cabo de un rato, viene otra niña y se sienta y le pregunta a Liliana en español sobre cómo tejer y Ella le responde las dos primeras preguntas, luego invita a la niña a ir a jugar frente al televisor (Sánchez Caro, 2016a).

Los niños del CPI pasan la mayor parte del tiempo en las actividades del CDI a las actividades periféricas de la CPI según su criterio. Este tipo de indigenismo también se refleja en las acciones de los profesionales. Por ejemplo, PI encontró vídeos de su música para reproducirlos a la hora de la televisión, lo que les permitió también “tener un momento durante el tiempo de televisión” (Sánchez Caro, 2016f). Este papel otorgado a los niños, les permite ejercer una indigeneidad que les otorga una especie de “agency” (Sánchez Caro, 2019) que es presente al momento de la comida:

Durante la hora de la comida, los niños de la CPI cogen sus platos y los dejan en cuanto terminan según sus deseos. El PPI se encarga de las comidas de los niños pequeños. Los niños del CDI siguen llamando a la profesional para que traiga o limpie o dé cucharas o jugos. Liliana come el plato principal sentada en una mesa con otros niños indígenas. Cuando ha terminado su plato, lo lleva a la mesa de servir y toma su sopa y se va a otra mesa y se sienta allí a hablar con otros niños. Cuando termina, va a la mesa de servir, coge su jugo y va a beberlo a la ventana con otros niños indígenas (Sánchez Caro, 2016a).

Este tipo de indigenismo es híbrido y adaptativo: Liliana se permite “nadar” de un escenario institucional a otro. Respete la libertad que se deriva de la perspectiva pedagógica de la CPI, pero también sigue las reglas que son importantes para el centro convencional.

### **El caso de Inara: entre la clasificación de los niños y las prácticas diferenciadas de los adultos**

Hemos elegido presentar el caso de Inara, una niña de 2,8 años, no reconocida como indígena y acogida en una CPI, para dilucidar cómo la clasificación de los niños está relacionada con la clasificación de los profesionales, lo que significa que la categoría no sólo clasifica a los niños, sino que también organiza la forma en que los adultos y los niños se relacionan entre sí. Sus padres decidieron inscribirla en la CPI por criterios geográficos y por el hecho de que “está en medio de un parque” (Caro, 2016g). En la vida cotidiana de la CPI, es difícil distinguir entre niños indígenas y no indígenas, ya que esta diferencia no es evidente en las prácticas u objetos cotidianos. La diferencia entre indígena y no indígena se aprecia más fácilmente en las interacciones de los adultos con los niños. Por ejemplo, un día de observación, la llegada de Inara es “difícil”, “siempre le cuesta separarse... ¡y eso que es una niña grande!” (Sánchez Caro, 2016h), nos explicó una profesora de jardín. El día de la observación, fue una PI quien dio la bienvenida y la acompañó por cerca de 20 minutos: “puedo tardar unos minutos, pero sé que después está bien, ha llegado... es como si a veces necesitara eso para poder soltarse después... Lo hacemos así, nos tomamos nuestro tiempo...” (Caro, 2016h).

Inara llega a la habitación y lleva llorando sin parar durante al menos 3 minutos. Vemos que PI intenta sentarla en la mesa con los demás niños, pero Inés sigue llorando. PI decide quitarle el bolso y el abrigo. PI intenta bajar la cremallera de su abrigo, pero Inara se tira al suelo y se resiste con su cuerpo. PI se tira al suelo con ella y trata de contenerla, de hablar con ella en el suelo, pero sigue llorando sin parar. Durante unos momentos, PI finalmente la toma en brazos y la lleva al baño para quitarle el saco. Unos minutos después, Inara sigue llorando, pero con más suavidad. La vemos salir del baño en brazos de PI que la pone en una silla en otra mesa, todavía hablando con ella. PI está de vuelta en el baño, e Inara viene a acompañarla. PI camina con Inara agarrada a sus piernas, explicando que pronto comerán, que sólo está guardando la ropa. La coge en brazos y le da unas suaves palmaditas en la espalda, diciendo: “Ya está, ya está”. PPI entra cantando “Buenos Días amiguitos” y dice: “¿Otro capricho, Inara? Cálmate, está bien”. PI coloca a Inara en una silla, una vez que se ha calmado. PI entra en el baño e Inara vuelve a llorar más fuerte. PI vuelve y se sienta a su lado y esto parece calmarla de nuevo. Habla con ella y le explica que sigue allí. Después de cinco minutos, PI la coge en brazos y empieza a cantar “la vaca lola” con Inara en las piernas, que ya no llora. Mientras tanto, PPI pasa lista para ver quién está presente. PI sigue cantando con todos los niños, y vemos a Inara bajarse de sus piernas y sentarse en la silla de al lado. Una vez que el personal de cocina llega con la comida, PI se levanta y va a ayudar a los demás niños. Inara se queda tranquila en su silla para comer (Sánchez Caro, 2016a).

En esta viñeta, vemos que la cuestión ya no es si el niño es indígena o no, sino que se trata de una forma de relacionarse con los niños. La madre de Inara valora que los profesionales se tomen el tiempo necesario para responder a las necesidades de los niños:

Lo que me gusta aquí es que desde que Inara era pequeña ha adquirido otros conocimientos, otros idiomas, y que los niños adquieren muchos más conocimientos... Estoy muy contenta de poder ver lo que una personita de tan solo dos años puede hacer, es gratificante para mí... me llena de emoción, saber que puede hacer tantas cosas... quizás porque la casa [CPI] es más pequeña, creo que tienen más tiempo para pasar con cada niño (Caro, 2016g).

En sus palabras, la madre de Inara también hace hincapié en la convivencia, las lenguas y los conocimientos. Para ella, son precisamente estas múltiples presencias las que hacen a Inara “más curiosa”: “es muy agradable ver que desde que está aquí, es curiosa, hace muchas preguntas y quiere saberlo todo” (Caro, 2016g).

### A modo de conclusión

Para Taita, el principal objetivo de los CPI es “tratar de dar a los niños todas estas diversidades, en idiomas, vestimenta, principios, valores y hábitos”. Según él, al trabajar juntos y pasar tiempo con los niños en todos los diferentes CPI, consiguen que “sus propias culturas y conocimientos sean conocidos por los niños” (Caro, 2017). Esta relación con las comunidades indígenas forma parte de una cuestión más amplia sobre cómo gestionar la diversidad y la equidad en nuestras sociedades modernas (Vandenbroeck, 2004). Algunos niños indígenas, como el retrato de Yasbledi, van a los servicios convencionales, y todavía se espera que realice una indigeneidad, como hemos mostrado vive en las interpretaciones. En ambos casos, CPI o convencional, estos niños aprenden a ser indígenas y lo que eso significa a los ojos de la institución. En resumen, al observar alguna interacción social encontramos esa idea de “juego de dar, recibir y evaluar información sobre la situación y sobre uno mismo” de la que habla Lester (1984:15). Así, los niños reciben una interpretación de lo que deben ser, y actúan o interpretan diferentes “papeles” para responder. La pregunta sigue siendo: ¿Cuáles son los beneficios para los niños? Parece que aprender a ser indígena a los ojos de los no indígenas también parece formar parte del habitus institucionalizado para aprender, como se ha sugerido. Parece justo cuestionar el sentido de enseñar a los niños su cultura, aunque sólo sea para recrear una idea institucionalizada de indigeneidad que no parece ser compartida por los PI (Sánchez Caro, 2020b). ¿Cómo aprenderán a interpretar esta categoría indígena en múltiples niveles de discurso: los de las instituciones occidentales y los de las propias comunidades indígenas?

Esto nos devuelve al principio de esta presentación donde el ser indígena se convierte en una categoría que crea y recrea una infancia, un profesional, ambos institucionalizados, ya sea en los CPI o en los servicios convencionales. Sin embargo, se plantea la cuestión de lo que esto significa realmente en la práctica de los CPI en Bogotá, las “necesidades locales” y no sólo indígenas. Los últimos retratos ofrecen algunos ejemplos de la complejidad de etiquetar a un niño como indígena para garantizar un determinado servicio educativo. El objetivo era mostrar cómo esta categoría afecta a las prácticas cotidianas tanto de los niños como de los profesionales. Sin embargo, el caso de Inés nos permite pensar la cuestión de otra manera: ¿es realmente este criterio el que pesa en el efecto de la acogida de los niños o es más bien la adhesión a las categorías, de niños y adultos, la que pesa en las prácticas cotidianas de los profesionales, e incluso en las acciones y actuaciones de los niños?

### Notas

[1] En adelante, nos referiremos a las profesionales indígenas como PI y a las profesionales de primera infancia como PPI. En el caso de haber más de una se enumerarán, PI1, PI2 o bien PPI1, PPI2.

**Entrevistas.** (Todas las citadas han sido realizadas en Bogotá, Colombia.)

Sánchez Caro, CM. (2016a). *Notas de observación*. Trabajo de terreno.

Sánchez Caro, CM. (2016b). Casa A. Entrevista Mama Jaison. Trabajo de terreno (12 de febrero).

Sánchez Caro, CM. (2016c). CDI. Entrevista Mamá Yasbledi. Trabajo de terreno (8 de febrero).

Sánchez Caro, CM. (2016d). Casa A. Entrevista PPI Yasbledi. Trabajo de terreno (10 de febrero).

Sánchez Caro, CM. (2016e). Casa C. Entrevista Papas Liliana. Trabajo de terreno (25 de mayo).

Sánchez Caro, CM. (2016f). Casa C. Entrevista Profesionales. Trabajo de terreno (3 de mayo).

Sánchez Caro, CM. (2016g). Casa B. Entrevista Papas Inara. Trabajo de terreno (25 de enero)

Sánchez Caro, CM. (2016h). Casa B. Entrevista profesionales. Trabajo de terreno (18 de enero).

Sánchez Caro, CM. (2017). Casa C. Entrevista Taita. Trabajo de terreno (25 julio).

## Bibliografía

- Boyden, J. (1997). Childhood and the policy makers: A comparative perspective on the globalization of childhood. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood, volume 2*, 190–229. Recuperado de [https://books.google.fr/books?hl=es&lr=&id=vtqQAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA187&dq=Boyden,+J.++\(1997\).+Childhood+and+the+policy+makers:+A+comparative+perspective+on+the+globalization+of+childhood&ots=aHr\\_Dvuq5f&sig=KwR5x3oUJaQSoexU3mdQBfKHN0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?hl=es&lr=&id=vtqQAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA187&dq=Boyden,+J.++(1997).+Childhood+and+the+policy+makers:+A+comparative+perspective+on+the+globalization+of+childhood&ots=aHr_Dvuq5f&sig=KwR5x3oUJaQSoexU3mdQBfKHN0#v=onepage&q&f=false)
- Brayboy, B. & Mck. J. (2003). Visibility as a Trap: American Indian Representation in Schools Mahwah. En S. Books. (Ed.), *Invisible Children in the Society and Its Schools* (pp. 35-52). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Butler, J. (2011). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London, UK: Routledge.
- Comisión intersectorial de primera infancia. (2014). *Guía 50: Modalidades y condiciones de la calidad para la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Gobierno de Colombia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Guia-N50-Modalidades-condiciones-calidad-educacion-inicial.pdf>
- Comisión intersectorial de primera infancia. (2018). *Orientaciones Pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Bogotá, Colombia: gobierno de Colombia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-379705\\_recurso\\_10.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-379705_recurso_10.pdf)
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London, UK: Psychology Press.
- DANE (2007). Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica. Bogotá, Colombia: DANE.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York, USA: Garden City.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, France: Editions de Minuit.
- Goodman, N., Douglas, M., & Hull, DL. (1992). *How classification works: Nelson Goodman among the social sciences*. Edinburgh, UK: Edinburgh 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. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X032002014>
- Kaomea, J. (2005). Reflections of an “always already” failing Native Hawaiian mother: Deconstructing colonial discourses on Indigenous childrearing and early childhood education”. *Hūlili: Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-Being*, 77-95.
- Lahire, B. (2005). *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*. Paris, France: Armand Colin.
- Lester, M. (1984). Self: sociological portraits. *The existential self in society, volumen 1*, 18–68.
- Mannion, G. (2007) “Going spatial, going relational: Why “listening to children” and children’s participation needs reframing”. *Discourse: studies in the cultural politics of education, volume 28(3)*, 405–420. Recuperado de [https://books.google.fr/books?hl=es&lr=&id=c793qf4qvHIC&oi=fnd&pg=PA18&dq=Lester,+M.++\(1984\).+Self:+sociological+portraits.&ots=WL75UuHisE&sig=Mdr5sFIMds4TBSbwCWWvauqPwC4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?hl=es&lr=&id=c793qf4qvHIC&oi=fnd&pg=PA18&dq=Lester,+M.++(1984).+Self:+sociological+portraits.&ots=WL75UuHisE&sig=Mdr5sFIMds4TBSbwCWWvauqPwC4#v=onepage&q&f=false)
- Molina Murillo, F. y Díaz Barón, M. (2011) *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá D.C.* Alcaldía de Bogotá, IDIE, OEI, SDIS.
- Presidencia de la República. (2007). *Conpes 109. Colombia por la primera infancia*. Bogotá, Colombia.
- Presidencia de la República. (2015). *De Cero a Siempre. Estrategia de atención integral a la primera infancia*. Bogotá, Colombia.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique* ([Éd. remaniée et augm.]). París, Francia: Folio.
- Rayna, S. (2010). Quoi de neuf du côté de l’éducation préscolaire? Qualité, équité et diversité dans le préscolaire. Introduction. *Revue internationale d’éducation de Sèvres, numéro 53*, 23-30. Recuperado de <https://journals.openedition.org/ries/879>
- Rosemberg, F. (2010). Tendances et tensions de l’éducation de la petite enfance au Brésil. *Revue internationale d’éducation de Sèvres, numéro 53*, 119-128.
- Rupin, P. (2014). *Participation et apprentissages d’adultes en milieu préscolaire communautaire : L’exemple du Chili* (Tesis de doctor en ciencias de la educación. dirigida por Gilles Brougère). Villeteuse: Université, Paris 13.
- Sánchez Caro, CM. (2019). Niños/as indígenas en Bogotá, o de la dualidad vulnerable/agente. *Sociedad e Infancias*, 3,

153-169. <https://doi.org/10.5209/soci.63536>

Sánchez Caro, CM. (2020). *Éduquer c'est faire du politique et viceversa. Les Casas de pensamiento indígena à Bogotá, une question politique et poly-éthique* (Tesis de doctor en ciencias de la educación, dirigida por Pascale Garnier). Ville-taneuse: Université Sorbonne Paris Nord- USPN.

Sánchez Caro, CM. & Garnier, P. (2020). Indigenous caregivers and indigeneity in Bogotá: between two worlds. *Early Years: An International Research Journal*, volumen 40(4), 1-15. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2020.1818060>

Sánchez Caro, CM. & Drăghici, CC. (2022). Des formes de restitution visuelles et la recherche auprès des jeunes enfants. En C.-É. de Suremain, É. Razy & N. Alvarado Solis. (Comps.), *La restitution ethnographique et les enfants. Dispositifs, processus et postures* (pp. 120-147). Liège, Belgique: IRD.

SDIS (2012). *Proyecto 735: desarrollo integral de la primera infancia en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Alcaldía mayor.

Torrado, MC., Torrado, M, Gaitán, MC. y Bejarano, D. (2017). La política pública para la primera infancia frente a la desigualdad social en Colombia. En E. Durán Strauch y MC. Torrado Pacheco. (Eds.), *Políticas de infancia y adolescencia: ¿camino a la equidad?* (pp. 87-116). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, CES.

Vandenbroeck, M. (2004). Diverse Aspects of Diversity: a European Perspective. *International Journal for Equity and Innovation in Early Childhood*, volumen 1(2), 27-44. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/293656813\\_Diverse\\_aspects\\_of\\_diversity\\_a\\_European\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/293656813_Diverse_aspects_of_diversity_a_European_perspective)

Wieviorka, M. (2004). La discriminación positiva. *La Vanguardia*, 11. Recuperado de [https://www.almendron.com/politica/pdf/2004/reflexion/reflexion\\_0474.pdf](https://www.almendron.com/politica/pdf/2004/reflexion/reflexion_0474.pdf)