



Cuidado en Primera Infancia: equidad de género e interculturalidad

Early Childhood Care: Gender Equity and Interculturality

Cuidados na primeira infância: igualdade de gênero e interculturalidade

Adriana Arroyo-Ortega* 

Para citar este artículo: Arroyo-Ortega, A. (2024). Cuidado en Primera Infancia: equidad de género e interculturalidad. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 279-300. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17166>



Recibido: 19/08/2022

Evaluado: 16/08/2023

pp. 279-300

N.º 92

279

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano y Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE - Universidad de Manizales. Docente de la Universidad de Antioquia. arroyoortegaadriana28@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo de investigación es analizar los trazados que en torno a la primera infancia y la educación inicial vienen construyéndose en Bogotá. Metodológicamente se trabajó desde el análisis de narrativas en la construcción de dos categorías centrales que son el cuidado y la equidad de género y los trazados del cuidado intercultural desde la Primera Infancia. A modo de conclusión se explicita la necesidad de desesencializar el cuidado y fortalecer los escenarios de equidad de género desde la primera infancia para transitar incluso a una educación inicial desgenerizada y que involucre escenarios interculturales.

Palabras clave

Primera Infancia; cuidado; cultura; género

Keywords

Early Childhood; care; culture; gender

Abstract

The objective of this research article is to analyze the plans that are being built around early childhood and initial education in Bogotá. Methodologically, we worked from the analysis of narratives in the construction of two central categories that are care and gender equity and the outlines of intercultural care from Early Childhood. In conclusion, the need to de-essentialize care and strengthen gender equity scenarios from early childhood is made explicit to even transition to a degendered initial education that involves intercultural scenarios.

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa é analisar os caminhos que estão sendo construídos em torno da primeira infância e da educação inicial em Bogotá. Metodologicamente, trabalhamos a partir da análise de narrativas, o que permitiu a construção de duas categorias centrais: "cuidado" e "equidade de gênero", bem como os contornos do cuidado intercultural desde a primeira infância. Em conclusão, fica explícita a necessidade de desesencializar o cuidado e fortalecer os cenários de equidade de gênero desde a primeira infância, visando, inclusive, à transição para uma educação inicial desgenerizada, que envolva cenários interculturais.

Palavras-chave

primeira infância; cuidado; cultura; gênero

Introducción

La Primera Infancia se configura como ese momento desde el nacimiento hasta los 6 u 8 años, en el que la educación y las experiencias enriquecidas son vitales, dado que, de acuerdo con las posibilidades del medio, las niñas y los niños pueden desplegar sus subjetividades e insertarse en los modos de producción de humanidad a través de la socialización. En ese momento se tejen las necesidades de cuidado, pues como lo explicita Engster (2018), antes de que las personas sean capaces de dar su consentimiento a cualquier tipo de contrato social, necesitan una gran cantidad de atención personal, generalmente de varios cuidadores diferentes, lo que da cuenta de la importancia que estos tienen en los primeros años, pero que además se extiende desde la interdependencia en distintos momentos de la vida.

Por tanto, el cuidado es un elemento indispensable para la vida social, que no está circunscrito exclusivamente a un género o grupo de personas específicas, sino que puede ser desplegado y recibido por todos los seres humanos, con elementos que van desde el tacto sensible y respetuoso, las acciones amorosas o de protección, hasta la provisión de alimentos o el suplir necesidades básicas, entre otros aspectos que se extienden a la hora de establecer ejercicios de cuidado para sí mismo/a o para otros, otros.

El cuidado entonces no tiene necesariamente que ser generado solo por las mujeres, lo que ha sido una perspectiva esencializada que se mantiene aún hoy (Gago 2019), y que ha dado cuenta de estereotipos de género que se perpetúan, siendo precisamente la Primera Infancia el momento en que comienzan a generarse las distintas visiones alrededor del género. Como lo explicitan Smith, Hurst y Linden-Perlis (2022), diversas investigaciones muestran que niños y niñas entienden y cumplen las normas de género estereotipadas desde los 3 años, pero abordar este tema con ellos genera muchos temores en los adultos, lo que implica que estos estereotipos se siguen reproduciendo.

En esa medida, en este artículo se coincide con Butler (2014) cuando plantea que el género es una norma que opera dentro de las prácticas sociales bajo el estándar implícito común de normalización, en muchos casos de maneras difíciles de percibir y más clara y dramáticamente discernibles en los efectos que producen; pero, además, es importante el reconocimiento de la necesidad de salir de lo binario, como forma de reproducción política que niega otras posibilidades subjetivas.

Estas negaciones también se suscitan desde los procesos de racialización que están atravesados por los aparatos de la colonialidad, y frente a lo que las comunidades indígenas han explicitado la necesidad de la interculturalidad en todas las relaciones construidas, entendiéndose esta como un marco teórico, empírico y metodológico que permite

interrelacionar los saberes, experiencias y conocimientos propios de los pueblos indígenas, y el conocimiento y experiencias eurocéntricos occidentales, para construir diálogos desde un pluralismo epistemológico (Saavedra *et al.*, 2022).

Al revisar estos ejes, la investigación se sitúa en el marco de las políticas interculturales y de equidad en la primera infancia, ya que el cuidado y la Educación Inicial no pueden pensarse de forma homogénea, sin reconocer las singularidades de las niñas y los niños, y las particularidades de sus contextos. Al respecto, Bogotá ha sido una ciudad referente por sus iniciativas culturales y políticas, y se ha destacado por el Sistema Distrital de Cuidados,¹ que es el primero en América Latina, pero también por las iniciativas de fortalecimiento de la equidad desde la Primera Infancia. De acuerdo con el informe de rendición de cuentas de la Alcaldía de Bogotá (Secretaría Distrital de Integración Social [SDIS], 2020) en la ciudad 730 301 personas corresponden a niñas y niños entre 0 y 5 años:

99 655 niñas, niños y gestantes fueron atendidos en 2022, en los servicios de Educación Inicial desde la Secretaría Distrital de Integración Social, en donde se promueve el desarrollo y la protección integral a través de 2 modalidades familiares: Creciendo Juntos y Creemos en la Ruralidad, y 4 institucionales: Jardines Infantiles Diurnos, Jardines Infantiles Nocturnos, Espacios Rurales y Casas de Pensamiento Intercultural

Estas constituyen las formas en que se encuentra distribuida la atención a la Primera Infancia en el Distrito Capital.

En este sentido, aunque en Bogotá se siguen los lineamientos contemplados en la política pública para niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años (2006) y la Ruta Integral de Atenciones (RIA),² se destacan precisamente porque han generado programas de reconocimiento intercultural y de equidad de género que van más allá de los lineamientos generales, y que pueden ser de suma utilidad para las reflexiones y modificaciones en las políticas de infancia y Primera Infancia en Colombia o en otros lugares de Latinoamérica.

Al revisar algunas investigaciones previas sobre la Primera Infancia en Bogotá que estén en directa relación con los ejes temáticos de este texto, se encuentra la de Caro (2019), que analiza algunas tensiones y contradicciones en la implementación de los derechos de la niñez a partir

- 1 Sistema implementado por la Alcaldía y liderado por la Secretaría de las Mujeres, que busca que las personas cuidadoras tengan espacios de esparcimiento y formación, a través de la estrategia de manzanas del cuidado (para más información, véase <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/mujer/sistema-distrital-de-cuidado-en-bogota-sitio-web>).
- 2 Herramienta que define un conjunto de acciones para materializar la atención integral de los niños y niñas de Primera Infancia en Colombia.

del caso de tres Casas de Pensamiento Indígena (CPI) en Bogotá. La autora se pregunta por las políticas globales y las interpretaciones locales de la educación de la Primera Infancia, en aras de encontrar ideas sobre lo que significa atender a niños pequeños de grupos minoritarios, y problematiza estos ejes; sin embargo, dado que es un estudio de carácter exploratorio con limitaciones, expresa lo siguiente:

Moreover, they have published an indigenous curriculum for early childhood education, placing their beliefs and their purpose of CPI in Bogota. They find their strength and place by helping each other and by “sharing their knowledge” from one CPI to the other. For Taita CasaC, the bigger goal is to “try to give children all these diversities, in languages, in clothes, in principles, values and habits”. According to him, by working together and spending time with children in all the different CPIs, they manage to guarantee that “their own cultures and knowledge are known to the little ones” (Taita CasaC 2016). This relationship between indigenous communities and different governments is part of a bigger question of how to deal with diversity and equity in our modern societies (Vandenbroeck 2004). Should we reduce children’s education and care to their ethnic background, or should we ask them to attend a conventional setting and expect them to cope and to become part of what is conceived as conventional? (Caro, 2019, p. 13)

Aunque se encuentran otras investigaciones como las de Rubio-Codina y Grantham-McGregor (2020) o Rodríguez-Pérez *et al.* (2018) sobre aspectos relacionados con la medición del desarrollo infantil en Bogotá o la formación de agentes educativos, no están en directa relación con los ejes sobre los cuales trata este artículo, lo que explicita la pertinencia que tiene esta indagación, especialmente cuando, por ejemplo, en asuntos relacionados con la violencia sexual

[cabe] señalar que en 2019 las niñas y adolescentes representaron el 85,6 % de las mujeres valoradas por presunto delito sexual, y que, para ese año, 7 de cada 10 personas valoradas en Colombia por ser víctimas de presunto delito sexual eran niñas y adolescentes entre los 0 y los 17 años. (Corporación Sisma Mujer, 2020, p. 22)

Y en el caso de los niños y niñas indígenas o afrodescendientes, aun si se controlan variables socioeconómicas, de salud, la autoidentificación como indígena o afrodescendiente se asocia con un mayor riesgo de retraso en el crecimiento y desarrollo infantil (Mena-Meléndez 2020), lo que da cuenta de la importancia de generar procesos de Educación Inicial que consideren las particularidades culturales de ellos y ellas, y que puedan apoyar en la prevención de las violencias que afectan a las niñas desde la Primera Infancia.

Y es que precisamente la Educación Inicial se configura como ese espacio de relacionamiento y de incorporación de normas sociales, de experiencias con otros y otras más allá de la familia, pero también de construcción subjetiva en el que se encuentran las niñas y niños en sus primeros años de vida, cuando comienza a responderse la pregunta central de quiénes y cómo queremos ser, y se fundamentan las posibilidades de aprendizaje, lo que configura la Educación Inicial como un escenario relevante para el presente y futuro de los sujetos.

Teniendo esto presente, es esencial analizar experiencias específicas de atención y Educación Inicial, como las que se han venido configurando en Bogotá, lo que en alguna medida se efectuó desde la investigación de la que emerge este artículo.

Metodología

El enfoque desde el cual se desarrolla esta indagación es cualitativo, desde una metodología de análisis de narrativas para dilucidar las perspectivas de los participantes, lo que permitió que surgieran diferentes historias y se organizaran según su significado (O'Sullivan *et al.*, 2022). No hay una verdad que tenga que aflorar en el ejercicio narrativo, ya que las experiencias son escogidas por el narrador(a) dentro de lo infinito de cada instante vivido sin imposiciones externas (Lindón, 1999), o como lo plantean Bolívar *et al.* (2001),

la narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; por otro lado, las pautas/formas de construir sentido, a partir de hechos temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos. La narrativa es tanto una estructura como método para recapitular experiencias. (p. 17)

En esa medida se consideró que era una metodología adecuada para el proceso investigativo.

Las entrevistas, por su parte, constituyeron la técnica para la construcción de los datos, las cuales fueron efectuadas con tres funcionarias de la Secretaría de Integración Distrital, de manera virtual a través de la plataforma *Teams*, ya que en 2021 —cuando se llevó a cabo esta indagación—, Colombia aún se encontraba en el periodo de la pandemia, y con medidas de confinamiento y distanciamiento social. Una vez transcritas las entrevistas fueron leídas y releídas en aras de la construcción de categorías; así se identificaron elementos claves de cada narración que luego se explicitaron en un informe general y en algunos otros productos para publicación.

Las consideraciones éticas fueron previamente revisadas con las participantes, quienes fueron seleccionadas por su liderazgo en torno a los procesos de Primera Infancia por la misma Secretaría.

El cuidado y la equidad de género desde la Primera Infancia

Bogotá ha sido una ciudad clave en Colombia en torno a los procesos de Primera Infancia, y de manera específica las acciones que viene desarrollando llaman la atención por los momentos reflexivos sobre la educación inicial:

Esta educación pensada como un proceso que fortalece las capacidades y niñas y niños de Primera Infancia y también de sus familias en clave de potenciar ese rol protector, permitiendo generar: equidad, justicia social, oportunidades de desarrollo desde antes del nacimiento, desfeminizar la pobreza desde de la primera infancia con modelos pedagógicos que cuentan con el enfoque de género que sea transversal, desarrollar redes de cuidado que permitan la construcción de tejido social para que a niñas y niños se les permita crecer en entornos protectores y volverse a pensar en qué significa mi entorno protector. (Entrevista, profesional Primera Infancia 1, de la SDIS, 2021)

En efecto, la protección ha sido de las categorías más usadas en torno a la primera infancia en el país, pero quizás de las menos reflexionadas, precisamente por todo el entramado alrededor de los niños y las niñas como sujetos que deben ser cuidados y protegidos. Esto puede ser cierto, pero habría que preguntarse cuál es el sentido de la protección y cómo también se reconoce a los niños y niñas como sujetos que cuidan y protegen a otros y otras con los que puedan interactuar. Retomando a Nussbaum (2005), esto se articula con el fortalecimiento de las capacidades infantiles y con el cultivo de la humanidad, desde estos primeros años de vida.

Trabajamos con lo que tiene que ver con el cuidado calificado, a través de planeaciones que se realizan sin dejar de lado ese foco diferencial que se trabaja, siempre en la cultura e idiosincrasia y la corresponsabilidad que está muy ligado al sistema distrital de cuidados y la distribución de cuidado, que es la apuesta que tiene en el Distrito, para que no solamente sea un trabajo de la mujer si no que se realice con todos los miembros del hogar. (Entrevista, lideresa Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Este aspecto es transversal en términos de la equidad de género y el cuestionamiento a los modelos estereotipados de construcción generizada desde las familias que van reproduciendo estereotipos de manera simbólica, y que ha situado a las mujeres en el escenario de lo reproductivo y a los hombres en lo productivo. Como lo plantean Gaba y Salvo (2016):

La continuidad de políticas públicas de cuidado dirigidas exclusivamente a las mujeres y de flexibilidad organizacional explícita o implícitamente dirigidas solo a mujeres, legitima y reproduce la feminización de los cuidados y reenvían, desde lo simbólico y lo material, al varón al mundo del empleo. (p. 32)

Por esta razón es sumamente importante que la misma institucionalidad genere estas transformaciones desde un proceso de roles con potencia política que involucre a hombres y mujeres, que desfeminicen el campo de la Primera Infancia y lo puedan dotar de sentidos más equitativos que impliquen, como lo plantean en Bogotá, a las familias, ya que

la erradicación de las violencias de género debe hacerse por medio de un tejido conjunto, dado que las agentes educativas pueden fomentar nuevas perspectivas del género en los niños y niñas, pero si en sus hogares se siguen reforzando los estereotipos violentos no se lograrán los objetivos trazados. (Arroyo Ortega y Hernández, 2022, p. 185)

Desde esta apuesta de Bogotá, la incorporación transversal de las familias en todos los procesos de la Educación Inicial es esencial, sobre todo en el caso del programa Creciendo en Familia, el cual tiene como “población objetivo para niños y niñas menores de 3 años o de 6 años, que tienen restricciones médicas para asistir a Jardines infantiles y que habitan en las zonas urbanas de Bogotá en condiciones de vulnerabilidad social” (entrevista, profesional 1 Primera Infancia, de la SDIS, 2021); un programa clave en la atención inicial, ya que interroga el modelo escindido que se ha venido perpetuando en la Educación Infantil que parece desconfiar de las mismas familias y cuidadores frente a sus responsabilidades con niñas y niños.

Y esto va en directa consonancia con el Sistema Distrital de Cuidado y el reconocimiento de que las cuidadoras y cuidadores de niños y niñas, más allá de sus roles y responsabilidades, son personas que necesitan también tener tiempos para cuidar de sí:

La liberación de tiempos de cuidados para los cuidadores y cuidadoras, para que puedan asumir tipo de acción el pensarse en otras modalidades, para que las familias y en este caso muy direccionado a las mujeres, puedan tener otras posibilidades en su vida, pensar en aquello que quieren hacer, mientras las niñas y los niños están en las modalidades, las estrategias pensar en algo que ha soñado, ya sea de lo académico, a nivel laboral o algo que ellas siempre han querido hacer, eso es lo que busca, como esa liberación de tiempo, poderles dar otras oportunidades y que la ciudad les ofrezca otras oportunidades. (Entrevista, profesional Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

El cuidado, históricamente feminizado en Latinoamérica y en otros países, ha situado a las mujeres en relación siempre con la vida de los otros, pero poco en el desarrollo de sus propias existencias, generándose las triples jornadas explicitadas por las teorizaciones feministas (Gago, 2019), y que ha puesto también la mirada académica en las distintas violencias que sufren cotidianamente las mujeres, por lo que desde el Distrito se trabaja también con ejercicios de nuevas masculinidades:

empieza a través de la convocatoria y acompañamiento a familias y de este modo involucrar también a los hombres a estas situaciones que plantearon Jardines Infantiles y que se involucren porque es el rol y es algo absolutamente importante [...] y empezar a que las mujeres puedan de alguna manera desprenderse también de ese temor y de ese miedo frente a lo que se ha naturalizado, como lo decía ahora, a esas situaciones que no necesariamente tenían que tener violencia física, una cantidad de violencias tal vez que ellas habían sido también en sujeto y que ya empiecen a verbalizar empiezan a salir una cantidad de situaciones en muchas direcciones locales en 2019. (Entrevista, profesional 1 Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Las violencias sistemáticas que vienen sufriendo las mujeres han sido en muchos casos escasamente reflexionadas en los escenarios asociados a la Primera Infancia, que ha centralizado en ellas todas las responsabilidades, desde un estatuto de maternidad que desconoce las responsabilidades de otros actores claves en la Primera Infancia y la infancia –los hombres–: – y que lleva a que como lo expone Gago (2019)

Las violencias machistas expresan una impotencia que responde al despliegue de un deseo de autonomía (en contextos frágiles y críticos) de los cuerpos feminizados. Llevar adelante este deseo de autonomía se traduce inmediatamente en prácticas de desacato a la autoridad masculina, lo cual es respondido con nuevas dinámicas de violencia que ya no pueden caracterizarse sólo como “íntimas”. (Gago, 2019, p. 32)

Por esto, las acciones definidas para incluir a los hombres en torno a preguntarse por su propia masculinidad y cómo esta se asocia con el ejercicio de la paternidad, también va ligada al fortalecimiento del tejido comunitario, que ha sido precisamente con la prevalencia de la institucionalización y las violencias propias del conflicto armado, un tejido sumamente afectado:

Otras acciones estratégicas es fortalecer esas redes frente al cuidado comunitario, aparte de redes que ha sido también apuesta desde hace tiempo que se debe continuar fortaleciendo, también cómo involucrar a esa comunidad que hace parte, en este caso de la modalidad de Jardines infantiles y como todas y todos hacemos parte del jardín. (Entrevista, profesional 1 Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

El cuidado, como lo plantea Boff (2002), pasa por una actitud de sensibilidad ética frente al otro, lo otro, lo vivo, que no desconoce las interconexiones de las que somos parte, más allá de las responsabilidades individuales, dado que “cuidar representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (p. 29). Esto no implica restarle capacidades al otro o situarlo en un escenario de indefensión, sino el reconocer la necesidad de desplegar acciones de cuidado mutuas que nos saquen de la indiferencia y pueda reconocerse desde cada persona la vulnerabilidad que nos habita en la humanidad o que incluso se extiende a lo vivo y que lleva a considerar que “es necesaria la implementación de estrategias transversales y de esta manera acompañar a niñas y niños con diferencia étnica, con discapacidad, víctimas del conflicto armado o identidad de género” (entrevista, profesional 2 Primera Infancia, de la SDIS, 2021). Así, el acompañamiento es respetuoso del otro, de la otra; un punto fundamental en cualquier proyecto de cuidado.

El sistema de cuidados no implica perfección en la acción, pero sí el poder explicitar un pensamiento que salga de las acciones individuales en torno a los más cercanos, y pueda generar una reflexión profunda hacia los otros, otras, otros y sus necesidades, pero también involucra en el caso de Bogotá una perspectiva sumamente interesante alrededor de la Primera Infancia, que no se circunscribe a las acciones concretas de la educación inicial en los entornos institucionalizados, sino que se configura como una búsqueda ciudadana más amplia:

eso que nosotros hablamos a diario de reconocer las voces y ver a las niñas y los niños como sujetos de derechos, tiene que materializarse en las acciones no solamente que la profe haga en su jardín infantil, en el lugar donde esté, no debe de ser algo que se visibilice en cada una de las acciones que hacemos todos los ciudadanos en la calle, en el Transmilenio, en la tienda. (Entrevista, lideresa Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Pensar las responsabilidades y posibilidades en torno a la Primera Infancia y los procesos con niños y niñas pequeños, no solo como una responsabilidad de quienes están como sus agentes educativos o cuidadores, sino como una apuesta de ciudad, constituye un asunto valioso que, aunque no está materializado en su totalidad, amplía el campo y el reconocimiento de sus derechos mucho más allá, lo que evidencia las diversas formas de vivir la infancia que pueden explicitarse cotidianamente:

Esto implica el reconocimiento de la pluralidad de las infancias, de la Primera Infancia, dado que no se viven de la misma manera en un contexto que en otro, desde una la puesta de ciudad es un reconocimiento de las niñas y de los niños y de sus voces, entonces nosotros hablamos

desde Primera Infancia, pero nosotros también reconocemos que no es solo una infancia, no, si no las infancias entonces: las infancias con discapacidad, las infancias étnicas, las infancias indígenas y eso nos pone en una postura de ese reconocimiento y luego de hacer ese reconocimiento de poder construir con ellos y con ellas y con sus familias. (Entrevista, profesional 2 Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

El reconocimiento de la pluralidad de las formas de vivir, de las distintas experiencias que pueden tener los niños y niñas pequeños desde sus singularidades, se constituye en un asunto central, especialmente cuando desde las políticas públicas o los propios enclaves institucionales aparece la Primera Infancia como un espacio homogéneo, lo que no deja lugar a las diversas perspectivas y formas de habitar el mundo.

Pero además, como lo expresa Noddings (2012), toda vida humana comienza en una relación, y es a través de las relaciones que surgimos como individuos, por lo que en relaciones de igualdad, las partes intercambian periódicamente posiciones de cuidado y reciprocidad, e incluso cuando esto, por las condiciones propias de la persona que es cuidada, no es posible, ambas partes contribuyen al establecimiento y mantenimiento del cuidado que se constituye en una capacidad humana que puede expandirse, fortalecerse y aprenderse.

Propiciar que desde los primeros años los niños y niñas puedan establecer roles más equitativos de género y verse a sí mismos como sujetos en interdependencia que cuidan y son cuidados desde su humanidad, constituyen posibilidades factibles para desencializar el cuidado y, a su vez, contribuir a la construcción de espacios género sensibles que transformen las condiciones de subalternidad femenina históricamente instaladas y permitan otras formas de subjetividades masculinas.

Los trazados del cuidado intercultural desde la Primera Infancia

Otro asunto central para este momento son los procesos de Educación Inicial intercultural, que implica reconocer los saberes indígenas, afrodescendientes, rom en los escenarios de educación inicial:

Las Casas de Pensamiento Intercultural, cuya población objetivo son los niños y niñas menores de 5 años que habiten en la ciudad de Bogotá. Estas casas surgen como los jardines infantiles indígenas, nacen como respuesta a la diversidad que tiene como tal Bogotá frente a las comunidades y que luego toman este nombre [...] porque finalmente confluyen allí muchas expresiones de ser y estar en el mundo no que solamente está dirigido a niñas, niños y familias que hacen parte de comunidades indígenas, si no que es para las niñas y los niños de la

ciudad, pero allí no saben otro tipo de experiencias y se posibilitan otro tipo de experiencias, precisamente porque está conviviendo con una comunidad indígena y tiene la posibilidad de compartir esas cosmovisiones y esa cosmogonías que hacen parte de sus diferentes rituales y de cómo se potencia el desarrollo de las niñas y los niños en otros espacios y en otras posibilidades de existir el pensamiento intercultural. (Entrevista, profesional Primera Infancia, 2021)

Estas epistemologías indígenas pueden aportar otras formas de relacionamientos en torno a la educación infantil, por lo que estos escenarios interculturales no solo pueden propiciar la mayor apertura de las comunidades indígenas y su pensamiento en el mundo occidental, sino que se constituye en una forma de disminuir los escenarios de desconocimiento racista desde la Primera Infancia, reconociendo las competencias y la sensibilidad interculturales definidas como las habilidades, el conocimiento y las actitudes necesarias para relacionarse de manera adecuada y eficaz con grupos de personas de diversas culturas (Madrid Akpovo y Nganga, 2018). Además, las sensibilidades interculturales son cada vez más necesarias en un mundo globalizado y estas no solo deben propiciarse entre los y las docentes, sus familias, sino y sobre todo entre las niñas y los niños pequeños.

Los gobernadores de los diferentes pueblos que están presentes en Bogotá toman la decisión de hablar con el Gobierno distrital en ese momento y les dicen que consideran tener un saber propio que puede potenciar el desarrollo de los niños y niñas. De esta manera nacen las Casas de Pensamiento Intercultural, que es un servicio social dirigido a niños, niñas y habitantes de la ciudad, especialmente pertenecientes a pueblos indígenas pertenecientes a la Secretaría de Integración Social de Bogotá, en cumplimiento a las acciones de afirmaciones indígenas. (Entrevista, líder Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Históricamente en Colombia, así como en otros países de Latinoamérica, los pueblos indígenas y afrodescendientes han sido marginalizados, excluidos y discriminados, situación que ha generado violencias sistemáticas contra ellos y ellas (Palacios y Mondragon, 2021), las cuales pueden perpetuarse si no se reconocen desde los modelos de atención en la Primera Infancia, sus epistemologías y formas de relacionamiento. Si estos modelos de atención y de construcción de las políticas públicas no incorporan los conocimientos de estas personas y comunidades, se genera un racismo interpersonal y un racismo sistémico dentro de nuestros sistemas de atención; por eso la necesidad de abordar estas realidades estructurales que impactan la salud y el bienestar de los pueblos indígenas (Fraser *et al.*, 2021). Estos espacios interculturales explicitados en el modelo de atención en Bogotá son una experiencia significativa que puede ser retomada en otros contextos y territorios por la potencia y posibilidades de intercambio:

Operan como un jardín infantil y también conforme a los lineamientos y estándares de calidad, adicionalmente cuentan con sabedores y sabedoras indígenas donde no son maestros, sino para la intercultural y aplicar saberes como la música, las plantas medicinales o las lenguas, cumpliendo así a las acciones afirmativas indígenas. Las Casas de Pensamiento Intercultural manejan escenarios como siembra, espiritualidad y usos y costumbres. (Entrevista, Líder Primera Infancia, SDIS, 2021)

Pero que además pueden ser experiencias valiosas de aprendizaje para los docentes de Educación Inicial, siempre y cuando sean revisadas una y otra vez por medio de la investigación, y se generen en lo cotidiano nuevas preguntas y lentes para observar nuestras propias prácticas profesionales, suposiciones y sesgos, y las maneras en que se desarrollan dichas experiencias desde sus posibilidades y opacidades (Madrid Akpovo y Nganga, 2018).

En esta medida, la generación de apuestas interculturales desde la Primera Infancia reconoce la diversidad de experiencias, de formas de habitar la infancia, de crianza y educación que se sale de los formatos monológicos y estandarizados; además de los distintos saberes en un país a todas luces pluriétnico como Colombia. En palabras de Arroyo Ortega (2016),

Las reflexiones propuestas desde la interculturalidad apuntan a salirse de las rutas tradicionalmente instaladas y generar nuevas formas de acercamiento a los actores sociales y a las realidades contextuales de las que estos forman parte, evidenciando sus diversidades como sujetos, sus posibilidades de agencia y actuación, pero también las opacidades que los habitan. En esa medida es una crítica a un modelo civilizatorio. (pp. 56-57)

En el caso de Bogotá, esto está atravesado por todas las articulaciones en torno a las distintas estrategias que desde la ciudad se han venido implementando para acompañar a los niños y niñas y sus familias, como la Estrategia Atrapasueños, Estrategia Entre Pares, Estrategia Sawabona, Estrategia Raizal Aidentity, Casas de Pensamiento Intercultural, Creciendo en Familia en la Ruralidad y la Estrategia Rom:

Todas estas iniciativas nacen hace más de 10 años, las historia de algunas de ellas hablan de lo que tiene que ver con comunidades étnicas, son una respuesta a las acciones afirmativas de pueblos, históricamente segregados como los pueblos indígenas, las comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras y el pueblo rom que tiene el distrito. Nos interesa que los niños crezcan de manera más segura y sobre todo entendiendo que esta diversidad está en todo el mundo y evitar en gran medida todo el tema de segregación y racismo. (Entrevista, Líder Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Fortalecer las perspectivas interculturales y de equidad desde la Educación Inicial es un asunto de gran importancia ético-política, en un país tan atravesado por el racismo en sus distintas manifestaciones, el machismo y las nuevas formas de dominación colonial. Aunque la raza, como lo plantea Quijano (2014), es un invento socialmente construido para perpetuar la dominación sobre otros seres humanos, no puede desconocerse que los procesos de racialización y etnización que inferiorizan la diferencia siguen siendo un obstáculo para la equidad educativa para niños y niñas afrodescendientes o indígenas. Esto los sitúa en lugares de desventaja educativa o de sufrir prácticas racistas en los distintos contextos desde edades muy tempranas; un racismo encubierto en prácticas cotidianas que, en muchos casos, no son ni siquiera conscientes para el mismo agente educativo o funcionario que las ejerce, porque han sido naturalizadas, pero no por eso son menos lesivas con las personas que las sufren.

Por esto se enfatiza en la perspectiva de Bogotá:

Como tal de las estrategias, tenemos unas líneas de acción desde el enfoque diferencial: La primera de ellas es la transformación de representaciones sociales, imaginarios y percepciones discriminatorias y segregación mixta. La respuesta institucional y diferencial para la superación de la discriminación y la segregación [...] las estrategias flexibles y diferenciales: entonces, [...] tenemos dos servicios esenciales como es: Creciendo en Familia en la Ruralidad y las Casas de Pensamiento Intercultural. (Entrevista, líder Primera Infancia, de la SDis, 2021)

Debido a que niños y niñas racializados, con discapacidades, de entornos rurales, en suma, quienes encarnan la diferencia son los que sufren mayores niveles de segregación, es fundamental que las instituciones educativas se sensibilicen sobre estos hechos y no los invisibilicen, ya que como lo plantean Hancock *et al.* (2021), aunque las experiencias son únicas, los niños racializados con discapacidades por ejemplo, experimentan en gran medida patrones de exclusión y discriminación mucho mayor en las instituciones para la Primera Infancia, incluido un mayor escrutinio de su comportamiento y tasas desproporcionadas de suspensión y expulsión. Esto puede configurar formas de relacionamiento social excluyente que se perpetúen a lo largo de la vida, disminuyendo sus posibilidades y el desarrollo de sus capacidades.

Precisamente, la atención a niños y niñas con capacidades diversas es otro punto que en esta estrategia desde el programa de Primera Infancia en Bogotá también se ha enfatizado:

La estrategia Entre Pares este año cumple 12 años y surge de la necesidad de atender a niños y niñas con discapacidad en alteraciones en el desarrollo en la Primera Infancia, también hablamos de niñas y niños con restricciones médicas, ya que no es solo institucionalización

porque hay niños y niñas que no pueden asistir a los Jardines Infantiles y entonces el equipo hace toda la atención a los niños y niñas que tienen restricciones médicas. (Entrevista, profesional 2 Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Este tipo de iniciativas es de suma importancia en términos del fortalecimiento de sus subjetividades y del reconocimiento de las historias de vida de los niños, niñas y sus familias, del reconocimiento de sus potencialidades y modos de vida, para salir de los escenarios coloniales en torno a sus experiencias y procesos vitales. De acuerdo con Hancock *et al.* (2021), son amplios los ejemplos de cómo el racismo y el capacitismo refuerzan de manera interdependiente las normas de blancura y exclusión en contextos de Primera Infancia, lo que incluye marcos para comprender el desarrollo infantil que interpretan el desarrollo “típico” a través de perspectivas predominantemente blancas y eurocéntricas, y mandatos para identificar a los niños que es poco probable que alcancen los hitos asociados con esas perspectivas de desarrollo, lo que tiene incidencias en la vida de ellos y ellas, posterior a esos primeros años de vida (Hancock *et al.*, 2021).

Esta perspectiva, centrada en reconocer las subjetividades y singularidades de los niños y niñas desde su Primera Infancia, no significa que desconozca las dificultades que ellos y ellas puedan atravesar, sino que, por el contrario, desde el conocimiento de sus historias de vida se generarían los apoyos que cada uno y cada una requiere:

Todo lo que tiene que ver con la transformación de imaginarios, ya que uno de los objetivos principales es poder hacer esos diálogos con los agentes educativos que están con los niños y las niñas con discapacidad y alteraciones en el desarrollo y son esos imaginarios que históricamente se han llevado a cabo, y pongo un ejemplo: un niño con autismo que vive en su propio mundo y su propio universo y está en un imaginario muy marcado, entonces desde la estrategia lo primero que hacemos es “vamos a conocer a ese niño, esa niña y conocer a su familia”, y desde allí partimos para decidir cuáles son los apoyos que él requiere para su participación. Entonces, nuestro punto de partida nunca será el diagnóstico, ya que muchos niños y niñas no lo tienen, entonces lo importante es construir ese ambiente de inclusión con los niños y las maestras, y cambiar ese lenguaje y ese proceso. (Entrevista, profesional 2 Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Las estrategias planteadas no solo se centran en buscar alternativas para que los niños y niñas puedan incorporarse a los procesos de la educación inicial, sino que también los conocen y reconocen desde su humanidad, desde los contextos familiares en los que viven y las posibilidades de participación que puedan tener; así se generan acciones pedagógicas

que cambien los esquemas construidos hacia los niños y niñas que tienen alguna dificultad en sus procesos vitales, interrogando el capacitismo inhabilitante.

Como lo explicitan Richter *et al.* (2018), la acumulación de adversidades, como la pobreza extrema, los conflictos familiares y sociales y el estrés individual y social, tiene efectos directos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños pequeños, y puede alterar la capacidad de los cuidadores, las familias y las comunidades para proteger y proporcionar entornos enriquecedores para su desarrollo. Por esta razón son fundamentales las estrategias institucionales reparadoras, incluyendo las que reivindican la diferencia como una posibilidad emancipadora subjetiva:

La Estrategia Sawabona es una palabra de la lengua zulu, es una apuesta de la ciudad para esa indicación de la segregación y el racismo marcado de algunos adultos hacen y transmiten a las niñas y a los niños, esa Sawabona, como les dije, es una palabra zulu que significa “te respeto”, es un saludo: “yo te respeto y te valoró y tú eres importante para mí”. [...] La Estrategia Sawabona nace en el 2016 como una estrategia de pervivencia cultural, para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de la comunidad negra, palenquera y raizal en los escenarios de primera infancia movilizando las prácticas culturales y ancestrales, en el cumplimiento de las acciones afirmativas (Entrevista, Líder Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

En este sentido, las prácticas coloniales y racistas que se han estructurado en muchos países latinoamericanos inician desde la Primera Infancia, afectando las vidas de los niños y niñas pequeños en su presente, pero también sus trayectorias de vida futuras. El conocimiento afrodescendiente, indígena, raizal y palenquero tiene una importancia política y estética, en términos no solo de la identificación de las violencias epistémicas, estructurales y coloniales que han intersectado las vidas de estas poblaciones, sino que además se reconocen como profundamente válidas sus visiones de mundo, sus prácticas cotidianas de encuentro y formas estéticas de existencia, de conocimiento y espiritualidad, sin ubicarlas en el lugar de lo exótico o lo folclórico:

La sabedoras llegan a las niñas y los niños de los Jardines Infantiles, antes lo hacían de forma presencial en este momento lo hacen de forma virtual, [...] y así detonan sus dispositivos de memoria y remembranzas de los cantos, el mover del cuerpo, los sonidos ancestrales, la cocina tradicional, los cuentos, los mitos, las creencias y de esa manera se aporta a la construcción de una memoria de la cultura afrodescendiente, palenquera y raizal sabedora; ellas tienen un saber específico [...]. Actualmente tenemos sabedoras del Pacífico, Atlántico y al final algunas tienen mucha espiritualidad y oralidad, creencias concibiendo las dos vidas: la física y la espiritual alrededor de la libertad, de prác-

ticas que la conexión con la naturaleza, la conexión con el alma, con la tierra, con la luz. (Entrevista, líder Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Las prácticas de emancipación y de construcción de un *performance* político estético cotidiano, generadas por las sabedoras desde sus narrativas orales y espirituales que viven los niños y niñas que forman parte de este programa, representan una construcción colectiva. Como lo plantea Quintana (2020),

Al crearse como una comunidad heterológica, este proceso de subjetivación política ha dado vida a una serie de prácticas y experiencias que reivindican la idea de una vida digna, para confrontar no solo la violencia soberana que ha padecido, sino también mecanismos gubernamentales y humanitarios de conducción. (pp. 92-93)

En este sentido las comunidades afrodescendientes, indígenas, raizales y palenqueras en Bogotá han entendido que los procesos educativos desde la primera infancia no pueden realizarse sin contar con ellos y ellas, y que sus diálogos con la institucionalidad pública estarían precisamente en la clave del reconocimiento de su dignidad humana.

Conservamos todos los valores ancestrales en las líneas verticales de la Primera Infancia, en la búsqueda de cambiarle los ojos a ese niño o a la niña por las prácticas discriminatorias que han pasado durante muchísimo tiempo, de manera inconsciente y no se dan cuenta del daño que le están haciendo a los niños y las niñas, que evidentemente es más fácil el trabajo con los niños que con los adultos. Es muy complejo transformar eso que vivió, entonces esa transformación de imaginarios es una tarea compleja. (Entrevista, líderesa Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Como lo plantea Butler (2017) en conversación con Athanasiou:

somos seres interdependientes cuyo placer y sufrimiento dependen desde el principio de un determinado mundo social que puede dar sustento, de un determinado ambiente que puede sostener estos derechos. Lo cual no quiere decir que todos hayan nacido en un mundo capaz de sostener estas cuestiones. (p. 19)

En este sentido, se generan condiciones de inequidad y vulneración, pero también posibilidades de luchas emancipatorias y de reexistencias colectivas, incluso desde los escenarios educativos infantiles.

Esta comprensión de la diferencia como posibilidad y enriquecimiento de la vida en común, implica transformaciones educativas y de perspectivas individuales y colectivas, que involucran también el reconocimiento del enfoque de género, de la interculturalidad en todos los aspectos de la vida de los niños y niñas:

de alguna manera, es también abrir la mirada desde la primera infancia de que yo puedo tener unos gustos diversos o me puedo comportar de forma diferente a los demás y es romper esas miradas que existen. Por ejemplo, en la escuela, cuando se ve jugar un niño con muñecas y a la cocina y le dicen que esos no son juegos de niños, o por lo contrario, si ven a la niña con los carros ya la están señalando, porque ya se a convertir en una lesbiana. También por eso hacemos un acompañamiento para orientar acerca de los derechos de los niños y las niñas intersexuales durante la primera infancia ya que a veces se toman decisiones que más adelante no son las correctas. (Entrevista, líder Primera Infancia, de la SDIS, 2021)

Como lo han escrito King *et al.*, (2021), cada vez se reconoce más que identificar y prevenir las actitudes y estereotipos de género dañinos en la infancia, antes de que se arraiguen, es clave para lograr un cambio social amplio. Esto se considera importante para promover la equidad de género y lograr transformaciones sociales que permitan la expansión de la libertad y de las capacidades de los sujetos, desde su Primera Infancia y a lo largo de su vida, por lo que es fundamental el trabajo pedagógico con los niños, pero sobre todo con sus familias, ya que el entorno social y cultural cumple un papel fundamental en dichos procesos.

En términos generales, lo que viene generando Bogotá es una construcción de escenarios de reivindicación ético-política desde la primera infancia, de prácticas emancipatorias y de reconocimiento de la diferencia, que se constituye no solo en una apuesta exitosa e innovadora, sino en una experiencia de gran pertinencia social.

Esto no significa desde luego que no haya asuntos por fortalecer o mejorar en las experiencias concretas referidas, y precisamente sería necesario ampliar el marco de las indagaciones sobre estas, con las familias o los mismos niños y niñas, para tener un panorama más amplio de las prácticas, lo que queda como asunto pendiente para futuras investigaciones.

Interlocuciones finales

La emergencia de la Primera Infancia y la Educación Inicial como campos de acción de las políticas públicas, ha dado paso a la consolidación de los mismos como escenarios de construcción de conocimiento en el que es fundamental poder pensar y explorar, desde experiencias como las que se han venido generando en Bogotá, los espacios, tiempos y afectos de los niños y niñas, las formas de emancipación estética y cultural que pueden surgir en estos primeros años y las sedimentaciones que la educación generada en las familias, jardines y centros infantiles propicia en sus subjetividades.

El cuidado como un asunto en el que se ha situado históricamente a las mujeres y a los niños y niñas, nos permite evidenciar los marcos institucionales y culturales favorables a la continuidad de prácticas patriarcales, dado que se sigue pensando en muchos espacios la esencialización del cuidado que deja por fuera a los hombres de escenarios en los que es importante no solo su presencia, sino el de agenciamiento de discursividades y prácticas de atención amorosa a sus familias que los deslocalice del lugar del privilegio patriarcal en el que han estado históricamente instalados y les lleve a involucrarse afectivamente en la cotidianidad de la vida de los niños y niñas, y así pueda pensarse el cuidado como una responsabilidad que va más allá del género y que se establece desde un referente equitativo de construcción colectiva.

Por otro lado, aunque Bogotá ha venido abriendo espacios para la transformación de prácticas capitalistas patriarcales, es imperativo pensar si es posible y deseable escenarios educativos desde la Primera Infancia sin marcas de género, que deshagan el género o establezcan disputas con dichas marcaciones, pero también incorporando de manera más amplia las pluralidades culturales y lingüísticas. Fabbri (2013) lo plantea así:

la resistencia a la politización de lo personal, en tanto abre un terreno a la exposición de las propias prácticas y a la crítica y autocrítica de las mismas, con la incomodidad que volver la mirada sobre unx mismx supone, así como los riesgos de deslegitimación y, por ende, de pérdida relativa de posiciones de poder. (p. 119)

Esto implica, como adultos, desaprender formas de construcción del conocimiento y relaciones instaladas, y promover transformaciones de distinto orden en los espacios educativos y sociales, pero que pueden ser una apuesta de futuro hacia nuevas formas de relacionamiento, y eliminan, o por lo menos disminuyan las violencias y abusos que se producen desde la infancia y continúan en muchos casos a lo largo de la vida de muchas personas en el país. Bogotá, como crisol cultural, ha generado unas experiencias que, sin asumir que son perfectas, son muy interesantes para ampliar a otros contextos o alimentar las discusiones alrededor de la vida buena en los primeros años desde enfoques interculturales y de equidad.

Los resultados que arrojan las narrativas de las funcionarias de Primera Infancia del Distrito entrevistadas dan cuenta de la importancia que los procesos del cuidado y cómo la pregunta por la equidad de género y la interseccionalidad desde los primeros años pueden generar relaciones más equilibradas en el presente y futuro. Adicionalmente, estos resultados dan cuenta de la necesidad de actualizaciones en la política pública de Primera Infancia nacional, que incorporen lineamientos más acordes a las necesidades actuales de las instituciones, agentes educativos, familias, niños y niñas, asuntos que hoy tienen mayor peso contextual como la

equidad de género desde los primeros años o los diálogos interculturales que incluyan a las niñas y niños venezolanos, pero también a las propias comunidades étnicas del país con prácticas mucho más claras en términos ético-políticos.

Estos resultados dan cuenta de que el cuidado y los procesos educativos en los primeros años se enriquecen para quienes participan en ellos, a partir de la construcción de escenarios de equidad y de diálogo intercultural que reconozcan la diferencia como posibilidad epistémica de aprendizaje y construcción colaborativa, y que pueden darse desde la Primera Infancia y transformar las maneras en que se articulan en los escenarios cotidianos las relaciones familiares y los procesos institucionales. Pero, desde luego, es pertinente avanzar en las comprensiones de estas transformaciones, como un asunto pendiente para pesquisas futuras.

Referencias

- Arroyo Ortega, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En M. V. di Caudo, D. Llanos Erazo y M. Camila Ospina (coords.), *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana; Fundación Centro Internacional de Educación (Cinde); Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Arroyo, O. A. y Hernández, C. (2022). Narrativas educativas en torno a la equidad de género en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 21(2), 180-190 <https://doi.org/10.14483/16579089.20801>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta.
- Bolívar, D., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Butler, J. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, (42), 249-274. <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>
- Butler, J. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia Editora.
- Caro, C. M. S. (2019). Positive discrimination policies and indigenous-based ECEC services in Bogota, Colombia. *Social Sciences*, 8(2), 39. <https://doi.org/10.3390/socsci8020039>
- Corporación Sisma Mujer. (2020). Derechos de las mujeres y las niñas durante la pandemia del covid 19 en Colombia: diagnóstico para la acción. https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2021/08/27-11-2020-Derechos-de-las-Mujeres-y-COVID-19_-Sisma-Mujer.pdf

- Engster, D. (2018). Care ethics, dependency, and vulnerability. *Ethics and Social Welfare*, 13(2), 100-114. <https://doi.org/10.1080/17496535.2018.1533029>
- Fabbri, L. (2013). *Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular*. Colección "En la Calles y en las Camas". Puño y Letra Editorialismo de Base.
- Fraser, S. L., Gaulin, D. y Fraser, W. D. (2021). Dissecting systemic racism: Policies, practices and epistemologies creating racialized systems of care for indigenous peoples. *International Journal for Equity in Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12939-021-01500-8>
- Gaba, M. y Salvo, I. (2016). Corresponsabilidad en el cuidado infantil y conciliación con la trayectoria laboral: significaciones y prácticas de varones argentinos. *Psicoperspectivas*, 15(3), 23-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-749>
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista: o el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños.
- Hancock, C. L., Morgan, C. W. y Holly, J. (2021). counteracting dysconscious racism and ableism through fieldwork: Applying DisCrit classroom ecology in early childhood personnel preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), 45-56. <https://doi.org/10.1177/0271121421989797>
- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J. y Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasia Journal of Early Childhood*, 46(2), 112-125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 1(6), 295-310.
- Madrid Akpovo, S. y Nganga, L. (2018). Minority-world professionals in majority-world early childhood contexts: How do international field experiences promote intercultural competence or reinforce "professional" ethnocentrism? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 199-205. <https://doi.org/10.1177/1463949118778024>
- Mena-Meléndez, L. (2020). Ethnoracial child health inequalities in Latin America: Multilevel evidence from Bolivia, Colombia, Guatemala, and Peru. *SSM-Population Health*, 12, 100673. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100673>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Ediciones Paidós.

- O'Sullivan, B., Kippen, R., Wearne, E., Wallace, G., Taylor, C. y Toukh-sati, S. R. (2022). Enabling uptake and sustainability of supervision roles by women GPs in Australia: A narrative analysis of interviews. *BMC Medical Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03459-8>
- Palacios, Y. y Mondragon, S. (2021). Job insecurity in afro-descendant and indigenous populations aggravated by the armed conflict in Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 338-351.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (1.ª ed.). Clacso.
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos: emancipaciones desde y más allá de Jacques Ranciere*. Herder Editorial.
- Richter, L. M., Lye, S. J. y Proulx, K. (2018). Nurturing care for young children under conditions of fragility and conflict. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (159), 13-26. <https://doi.org/10.1002/cad.20232>
- Rodríguez-Pérez, M. D., González-Riveros, A. M., Ibarra-Cortés, E. F. y Páez-Angarita, A. (2018). Movilidad académica en programas de formación de educadores infantiles de universidades en Bogotá, Colombia. *Formación Universitaria*, 11(4), 53-64. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000400053>
- Rubio-Codina, M. y Grantham-McGregor, S. (2020). Predictive validity in middle childhood of short tests of early childhood development used in large scale studies compared to the Bayley-III, the Family Care Indicators, height-for-age, and stunting: A longitudinal study in Bogotá, Colombia. *PLOS ONE*, 15(4), e0231317. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231317>
- Saavedra, S. L., Arias-Ortega, K., Millán, S. Q. y Zapata, V. Y. H. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO*, 32(1), 58-74. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2754>
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2022). Integración Social atendió 603 351 personas en diferentes servicios sociales, durante el 2022. <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/116-otras-noticias/5717-integracion-social-atendio-603-351-personas-en-diferentes-servicios-sociales-durante-el-2022>
- Smith, K., Hurst, B., & Linden-Perlis, D. (2022). Using professional development resources to support the inclusion of gender equity in early childhood teaching and curriculum planning. *Gender and Education (Print)*, 35(3), 199-214. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2142530>