

**RECONFIGURAR LAS NOCIONES DE INFANCIA Y LA EDUCACIÓN INICIAL  
DESDE LAS PEDAGOGÍAS PROPIAS DE ALGUNOS GRUPOS AMAZÓNICOS**

*Reconfigure the notions of childhood and early education from the  
perspective of the indigenous pedagogies of some Amazonian groups*

*Reconfigurar as noções de infância e educação inicial a partir das  
pedagogias próprias de alguns grupos amazônicos*

Maritza Díaz Barón

Profesora catedrática del Departamento de Antropología de la Pontificia Universidad Javeriana.

E-mail: [manuena@gmail.com](mailto:manuena@gmail.com)

Áltera, João Pessoa, Número 17, 2024, e01710, p. 1-28.

ISSN 2447-9837



**RESUMEN:**

Este artículo invita a repensar las prácticas de la educación inicial en formas históricamente contextualizadas, políticamente desmitificadas y éticamente reflexivas. Es decir, desea revisar el significado y la praxis en la educación inicial, para sostener un diálogo encaminado a reconocer, respetar e inspirarse en “pedagogías propias de grupos étnicos” componer metodologías y una configuración de infancia desde una perspectiva culturalmente situada que permitan abordar el desarrollo integral, la exploración propia del entorno, la expresividad y la construcción de conocimiento de niños y de las niñas en la primera infancia. Como referencia se tomarán las investigaciones que realicé en la Amazonía colombiana, específicamente en Piramirí, un pequeño poblado situado en el río Cuduyarí, vertiente del río Vaupés. Allí habitan los *pediküa*, una comunidad *Pãmiwa*, comúnmente llamados Cubeo por la literatura etnográfica y lingüística. A lo largo de diversas permanencias desde 1993, he podido compartir apartes de su vida cotidiana y sostener una prolongada conversación guiada principalmente por mujeres. Mi atención se ha centrado en la niñez de los *Pãmiwa*. Las preguntas orientadoras en el trabajo de campo de estos años han girado en torno a cómo son concebidos los niños y niñas, cuál es su proceso de socialización, de qué manera se les cuida, enseña y aprenden. Me interesa especialmente examinar las respuestas a esas preguntas con relación a las incursiones privadas o estatales de atención y educación a la infancia indígena en Colombia y los aportes de las pedagogías propias a la educación nacional.

**PALABRAS CLAVE:** Infancias indígenas. Educación inicial. Pedagogías *Pãmiwa*.



**ABSTRACT:**

This article invites us to rethink early education practices in historically contextualized, politically demystified, and ethically reflexive ways. It intends to review the meaning and praxis in early education, to sustain a dialogue aimed at recognition, respect, and draw inspiration from “pedagogies specific to ethnic groups” to compose methodologies and a configuration of childhood from a culturally situated perspective. This approach allows for addressing the integral development, exploration of the environment, expressiveness, and the construction of knowledge of boys and girls in early childhood. As a reference, the research I conducted in the Colombian Vaupés, specifically in Piramirí, a small village located on the Cuduyarí River, a tributary of the Vaupés River, will be taken. There live the Pediküa, a Pãmiwa community, commonly called Cubeo in ethnographic and linguistic literature. Throughout several stays since 1993, I have been able to share parts of their daily life and hold a long conversation guided mainly by women. My focus has been on the childhood of the Pãmiwa. The guiding questions in the fieldwork over the years have revolved around how children are conceived, what their socialization process is, how they are cared for, taught, and how they learn. I am particularly interested in examining the answers to these questions concerning the private or state incursions into childcare and education.

**KEYWORDS:** Indigenous childhoods. Early education. Pãmiwa’s pedagogies.

**RESUMO:**

Este artigo nos convida a repensar as práticas de educação infantil de forma historicamente contextualizada, politicamente desmistificada e eticamente reflexiva. Ou seja, pretende rever o sentido e a práxis da educação infantil, para sustentar um diálogo que vise reconhecimento, respeito e inspiração em “pedagogias próprias dos grupos étnicos”, para compor metodologias e uma configuração da infância a partir de uma perspectiva culturalmente situada que nos permita abordar o desenvolvimento integral, a exploração do meio, a expressividade e a construção do conhecimento de meninos e meninas na primeira infância. A pesquisa que realizei na região colombiana de Vaupés, especificamente em Piramirí, uma pequena aldeia localizada no rio Cuduyarí, um afluente do rio Vaupés, será utilizada como ponto de referência. Ela é habitada pelos Pediküa, uma comunidade Pãmiwa, comumente chamada de Cubeo na literatura etnográfica e linguística. Durante várias estadias a partir de 1993, eu consegui partilhar partes da sua vida cotidiana e manter uma longa conversa guiada principalmente por mulheres. A minha atenção centrou-se na infância dos Pãmiwa. As questões orientadoras do trabalho de campo ao longo dos anos giraram em torno de como as crianças são concebidas, qual é o seu processo de socialização, como são cuidadas, ensinadas e como elas aprendem. Estou particularmente interessada em examinar as respostas a estas questões em relação às incursões privadas ou estatais quanto ao cuidado e à educação das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infâncias indígenas. Educação inicial. Pedagogias próprias.



## RECONFIGURANDO LOS ENCUADRES EDUCATIVOS

Actualmente, en la educación inicial, crece la conciencia pedagógica con un pensar, sentir y hacer, que progresivamente le abren paso a la presente noción de integralidad, del juego y el arte como asuntos trascendentales desde el comienzo y a lo largo de toda vida. En este artículo, me enfocaré en las configuraciones de infancia presentes en la educación inicial, sus implicaciones, y las metodologías que se utilizan en las pedagogías dirigidas a la primera infancia.

Modelos educativos tan importantes, como el Waldorf, Montessori o Reggio Emilia, ofrecen rutas metodológicas que provocan experiencias que dan nuevo aliento al aprendizaje en la primera infancia. Desde los intereses y necesidades de los niños y niñas, buscan fortalecer el desarrollo cognitivo, físico, emocional y social. Así, favorecen las cualidades humanas intrínsecas, como: creatividad, expresión, imaginación, identidad y cultura. Además de ayudar a preservar el patrimonio cultural material e inmaterial, son propuestas que impactan positivamente, pues inciden en la apropiación de escenarios en las ciudades, como museos, teatros y bibliotecas para la niñez. También involucran a las familias en un entorno sensible y creativo para el aprendizaje de sus hijas e hijos. Elevan los estándares tanto para maestras, maestros e instituciones, como para niños, niñas y familias. Es así como estos modelos pedagógicos ideados y gestados, principalmente en Europa, han sido fundamentales, nos han orientado y resonamos con ellos.

No obstante, hoy tenemos un compromiso: preguntarnos e indagar sobre los aportes de las pedagogías latinoamericanas y, en especial, las “pedagogías propias” de grupos étnicos para sobrepasar el lugar periférico que hasta ahora sostenemos cuando se trata de educación. Las pedagogías propias buscan plasmar el aprendizaje que identifica a los pueblos, así como sus prácticas educativas; concepciones de infancia, de persona, de sociedad; sus formas de construcción del conocimiento y los procesos de enseñanza.

Por este camino, en Colombia el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), encuadra lo que se conoce como “pedagogías propias”. Se trata de la alineación de la educación con la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio de cada pueblo. Se busca que los procesos participativos y de inclusión se basen en la sabiduría y conocimiento propio. De esta forma, se conservan los usos y costumbres, con la orientación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad. Así, se busca mantener la unidad y la relación con la naturaleza.

Se destacan algunos de los fundamentos del Sistema de Educación Indígena Propio:



*La historia*, que se remonta a los orígenes y las relaciones al interior de los pueblos, con otras culturas y con la sociedad mayor, a los movimientos, luchas y procesos organizativos; *el territorio*, que conlleva una concepción del espacio y formas de habitarlo; *El patrimonio cultural vivo*, proveniente del pensamiento y la cosmovisión presentes en el mundo mitológico y ritual, y que se renueva en la vida cotidiana; las formas de *organización política* expresadas en las formas de organización y gobernabilidad delegadas en las autoridades tradicionales, los procesos políticos educativos, la consolidación de la autonomía y autodeterminación; *la Ley de Origen/ Derecho Mayor*, que otorga el reconocimiento a un derecho propio y a la Jurisdicción Especial Indígena, junto con *las articulaciones externas*, como las relaciones de orden local (que incluyen la educación contratada), departamental y nacional con las entidades de la sociedad nacional (Gómez Gaviria, 2020, p. 10).

La relación con los ancestros y con la naturaleza son los pilares fundamentales en el pensamiento de los pueblos indígenas. Son lineamientos desde donde se desarrollan las dimensiones espirituales, personal-social y cognitiva que contienen las nociones que establecen con el orden del universo, como pilar contundente de la cosmovisión de los pueblos. El vínculo que se construye, incluso desde la concepción misma del bebé – que en muchos pueblos sucede en el huerto, llamado allí *chagra*. La relación va más allá de percibir a la naturaleza como instrumento o mero recurso material y económico, entendiendo que toda existencia es *naturaleza*. Esta concepción tiene como trasfondo una visión de la naturaleza y del paisaje como un lugar habitado y compartido por seres humanos o no, en la que todos son naturaleza.

A partir de este punto, podemos empezar a cuestionar si las configuraciones de infancia Euro-Norteamérica centradas, las teorías que las sustentan, aquello que comúnmente se asigna a la educación, deben quedar sujetas a esa periferia. Estos y muchos más interrogantes nos llevan a pensar en la primera infancia desde una perspectiva decolonial. Las reflexiones se complejizarán progresivamente en las pocas páginas que siguen, es decir, apenas nos asomaremos a ellas a manera de provocación. Por lo tanto, propongo el ejercicio de agrupar algunas de las configuraciones de infancia más relevantes que nos han llegado desde Europa y Norteamérica, las influencias teóricas sobre a las que se corresponden, las carencias que se les atribuyen para un adecuado desarrollo infantil y lo que consideran deben proveer las instancias educativas en la primera infancia.

En los últimos años, los análisis sobre la modernidad, la colonialidad y la decolonialidad han cuestionado las relaciones de poder y dominancia, pues están ancladas a una historia de sometimiento por parte de los poderosos hacia la naturaleza, las naciones, las personas, los espíritus, los objetos, la cultura, el género y el sexo. A su vez provocan una hegemonía de las formas de vida, pensamiento y nociones de existencia. Es así como estos nuevos estudios originaron posturas vitales para revelar y



actuar ante las relaciones de poder impuestas.

Quijano (2008) afirma que la “matriz de poder”, emplazada en la colonialidad y el patriarcado, logra confinar a quienes se salen de esos patrones universalizados. Con sus aristas entrelazadas de control de la economía, la autoridad, el género, la sexualidad, la subjetividad y el conocimiento, quienes emergen a su vez son atrapados, paradójicamente, en diversos modos del “colonialismo interno”. Que rearticula la tiranía de modelos que les despoja de sus subjetividades, corporeidades, formas de trabajo, conocimientos, identidades, sentires o narrativas, para ser relegados a ser “los otros”.

Me atrevo a decir que durante siglos este ha sido el marco de la educación en general en las pedagogías para la primera infancia: mantener y reproducir desde el inicio de la vida esa “matriz de poder” consolidando el “colonialismo interno”. Que, bajo el paradigma de la modernidad, se ha expuesto como fuente para una pretendida libertad y desarrollo que garantiza la educación. Sin embargo, aún albergan como pilares el control de la expresión y el conocimiento desde la primera infancia y durante toda la educación, tanto en sus contenidos, como en los métodos pedagógicos.

Es así como muchos de los currículos que atraviesan la educación inicial hasta la superior sostienen miradas unidireccionales, ya que aún educan para ser ejecutores mecánicos de modelos que reproducen la inequidad y el racismo. Exaltan las verdades universales y la autoridad en oposición a la posibilidad de ser creadores, constructores de sociedad y de sujetos con identidad propia.

Por su parte, Mignolo y Castro Gómez (2007) afirman que la formación del mundo colonial y moderno se tomaron de la mano en el siglo XVI, para trasplantar la teologización del saber por “la Razón” y la autoridad del sujeto moderno. Resaltando que, en ambas formas, el conocimiento se concibe como incorpóreo e inmaterial, sin color, sexo, género, clase o cultura. Por esta vía, se retoma a manera de “punto cero” un saber que emerge de Grecia y Roma y de las modernas seis naciones imperiales (Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania, Rusia y Japón) y capitalistas europeas del mundo atlántico como memoria para el mundo entero.

La colonialidad del saber es precisamente la afirmación de ese punto cero y el éxito en silenciar o relegar otras epistemologías a márgenes señaladas de barbarie, a un pasado primitivo o de los males que se proponen como alternos al orden de dominio. La propagación del referente de un inicio único de la historia (punto cero) y desde allí de un único camino a recorrer como sociedad y sujetos, establece formas de control acordes al patrón de dominancia/sumisión. Estos se pueden ver aún hoy en los imaginarios de valía de los niños y niñas, en la educación y la pedagogía, ejercido parte de profesoras y profesores e instituciones educativas. E incluso permea las es-



feras más íntimas de la familia y moldea las prácticas de crianza. Lo anterior se puede apreciar entre otras formas, al silenciar las voces de niñas y niños en el aula, al tratarlos como simples ejecutores de indicaciones, al establecer mayores capacidades cognitivas en áreas como las matemáticas y ciencias para los niños a diferencia de las niñas. Los ejemplos son innumerables.

De esta manera, tenemos que los modelos de la educación infantil provenientes de Europa y Norteamérica se han replicado durante siglos en América Latina y nuestro país. Dichos modelos se fundamentan en diferentes tesis epistémicas, de las que quiero mencionar algunas de las grandes tendencias:

- **El positivismo lógico:** está anclado a problemas de la modernidad como el fisicalismo (Frederic Skinner), que formula la producción del conocimiento como esencialmente empírico, no siendo viable pensar ninguna idea que no provenga de las impresiones de los sentidos. Esto permite operaciones mentales dadas por inducción o deducción a partir de principios de causalidad, relacionando un evento con otro (causa-efecto), que propician asociaciones mentales que van de lo simple a lo complejo.
- **Los enfoques biosemióticos (Jesper Hoffmayer) y constructivistas (Jean Piaget, Jerome Bruner y Lev Vygotsky):** son epistemologías fundadas en teorías generales de la vida. Naturalizan del conocimiento por medios metódicos, en los cuales el sujeto, de manera funcionalista, es “rector” de sus propios conocimientos. El conocimiento es fundamentalmente relacional, emerge sobre la base de un movimiento entre la percepción de la realidad, los saberes que se acumulan y un mundo exterior.
- **La epistemología asociada con la experiencia socialmente situada (Charles Sanders Peirce, desde 1868):** señala cómo el conocimiento está conectado con la experiencia cotidiana. Es decir, la construcción del conocimiento está estrechamente relacionada con la cognición del sujeto que reconoce, y el acceso a los símbolos culturales. Sobre esta base se edifica la noción del sujeto de la cognición y cómo el aprendizaje es parte y, hasta cierto punto, un vocero de una tradición, cultura y relaciones de poder que cercan el conocimiento como señalan (Foucault, 2018 [1970]; Bourdieu, 1988; Derrida, 1998).

Al recorrer las injusticias históricas, la explotación y la opresión infligidas por las potencias coloniales, que han permeado las orientaciones y prácticas educativas, se busca promover la comprensión de las complejidades que las rodean en el marco del colonialismo. La crítica del colonialismo educativo que planteo, no niega el valor de ideas y planteamientos orientadores de grandes pensadores que siguen aportando a las ciencias humanas, ni pretende reducir la vastedad de sus corrientes teóricas.



No se descartan los aspectos positivos o las contribuciones que puedan haber surgido de los encuentros con de Europa y Norteamérica, en particular en el campo de la educación, sino que pretende poner de relieve la necesidad de revisar cómo se han marcado directrices, como por ejemplo la noción de “carencia”, que modula formas pedagógicas que buscan conducir a las personas por un camino preestablecido. Se requiere por tanto, de una perspectiva de diálogo equilibrado ante el potencial y el legado de las epistemologías propias. En última instancia, esta mirada crítica busca reconocer la diversidad de ideas y perspectivas que han conformado nuestro mundo, las nociones de infancia y las subjetividades desde la niñez, al tiempo que aboga por la justicia, la igualdad y la reconciliación frente a la educación. Gracias al trabajo sobre posibles configuraciones de infancia elaborado por Murrís (2018), es posible desarrollar algunas relaciones con corrientes epistémicas, las respuestas educativas y pedagógicas, que se traducen a lo siguiente:

**Figura 1 - Configuraciones de infancia.**

**CONFIGURACIONES PAMIWA DE INFANCIA**

CONCEPCIÓN DE NIÑO..	INFLUENCIAS TEÓRICAS	AQUELLO DE LO QUE SE CARECE	LO QUE DEBE PROVEER LA EDUCACIÓN TEMPRANA
<b>El niño impulsivo</b>	Pavlov, Wundt, Watson, Skinner	adecuada adaptabilidad y control	estímulo, refuerzo, condicionamiento
<b>El niño ignorante</b>	Platón, Aristóteles, Locke	racionalidad y experiencia	instrucción, entrenamiento
<b>El niño inocente</b>	Rousseau, Románticos, Steiner	responsabilidad	protección, provisión
<b>El niño malvado</b>	Cristianismo	confianza y bondad	control, disciplina
<b>El niño perverso</b>	Freud, Lacan	control de la pulsaciones	experiencias de placer
<b>El niño en desarrollo</b>	Aristóteles, Darwin, Piaget, Vigotsky	madurez, conocimiento	maduración, orientación, mediación
<b>El niño egocéntrico</b>	Piaget, Erikson, Bandura	normas sociales y valores	socialización, evaluación
<b>El niño frágil</b>	Psico-medicina	habilidades, resiliencia	protección, medicación
<b>El niño competente</b>	Chomsky, Burns, Weikart	canalización de la atención y habilidades	estímulo, habilidades, competencias
<b>El niño capaz y creativo</b>	Montessorri, Malaguzzi	experiencia, estética	comprensión, independencia, escucha, juego, arte, demostración
<b>El niño-sociedad en riesgo</b>	Heckman, Masterov, Knudsen, Cuhna	funcionalidad, productividad, performatividad	habilidades cognitivas y sociales evidenciables, prevención y seguimiento

Fuente: elaboración propia.

En las perspectivas señaladas en el cuadro es necesario aclarar que las configuraciones y respuestas educativas son apenas algunas de la tantas que existen. También que ellas frecuentemente se combinan entre sí a veces en coherencia y otras de maneras ambiguas. Lo más común suele ser identificar las carencias asociadas al “buen





desarrollo infantil” que requiere ser compensada por la educación a partir de estrategias que se correspondan. Estas secuencias se han convertido en encuadres educativos/pedagógicos y de políticas públicas, donde el valor de la pluralidad humana no es claramente reconocido por quienes los asumen en la práctica como modelos a replicar (así sea solo fuentes de inspiración). Por lo tanto, no podríamos hablar aquí de una educación multicultural e intercultural en un país y una ciudad tan diversa como la nuestra.

Tampoco existe una verdadera posibilidad a una educación intercultural, si el Estado impone los contenidos curriculares sin gestionar una real participación en la que las comunidades, instituciones, maestras, maestros y, por supuesto, las niñas y los niños, construyan propuestas. Se requiere que los aportes a los modelos no se limiten a la ejecución, sino que se articulen a las particularidades y singularidades de sus realidades a partir de epistemologías, configuraciones de la pluralidad de las infancias, de sus cosmovisiones, de sus proyectos sociales, generando formas propias para las expresiones culturales.

Desde una postura decolonial, es preciso plantearnos algunas preguntas:

- ¿Qué conocemos de las epistemologías de grupos étnicos que sí existen?
- ¿Cómo nos hemos relacionado con esas epistemologías, configuraciones o respuestas pedagógicas para la primera infancia?
- ¿Dónde está situado históricamente, social y culturalmente?
- ¿Las configuraciones de infancia y rutas pedagógicas dominantes se corresponden con epistemologías que surgen de las realidades y proyectos sociales propios?
- ¿En los sectores “occidentalizados” de nuestra sociedad, seremos capaces de aprender de las pedagogías propias provenientes de grupos étnicos e incluso construir nuevas epistemologías y configuraciones?

Como afirma Mignolo (2007), ante estas preguntas u otros cuestionamientos, surge la necesidad de un pensamiento fronterizo como recurso para descomponer la presunción colonial aún presente en cuanto campo de nuestras vidas. Una colonialidad que se invisibiliza, subalterniza y homogeniza nociones, epistemologías y métodos. Resulta imprescindible develar la frontera como un lugar en que por siglos nos hemos adherido subordinadamente a manera reproductores de modelos, sin cuestionar lo que no se ve, lo que no se dice y lo que parece inexistente, pero que encubre dicotomías, desconocimientos históricos, estereotipos culturales, patriarcalismos, y tantas formas de dominación. El cuadro antes presentado también nos lleva a retomar la “microfísica del poder”, expuesta por Foucault (2018 [1970]) que plantea como el poder no es algo que se posee, sino esencialmente es algo que se ejercita en todos los niveles: el padre sobre los hijos, el hombre sobre la mujer, el médico



sobre el paciente, el educador sobre el estudiante. Subrayo en especial esta última categoría como la parte que hemos asimilado de la manera más indómita en nuestros sistemas educativos.

La “matriz de poder” antes mencionada, llega a construir la ilusión de crear y transformar cuando en realidad replica un modelo que se circunscribe en una lógica de dominio, en la que el conocimiento sigue transfiriéndose para ser almacenado y reproducido, incluso con el ensueño estar movilizando “culturas infantiles”. Al respecto quiero resaltar la alerta que hacen Cohn (2002) y Szulc (2009), refiriéndose a la contradicción entre abogar por la infancia y llegar a considerar que las niñas y los niños habitan un mundo sociocultural específico e independiente, separando artificialmente sus experiencias y visiones de los contextos sociales y de las relaciones con otros sujetos e instituciones con quienes de hecho suelen tener relaciones asimétricas. Esta forma de esencializar o exotizar la infancia al aislar sus prácticas o representaciones y construirles “un mundo” autónomo proviene de una mirada europea que ha dado lugar a las directrices homogenizantes del desarrollo y la expresión infantil.

## POSIBILIDADES PARA EDUCACIONES DESCOLONIZADAS

Los aportes de Walsh y Mignolo (2018), acerca de conceptos, analíticas y praxis sobre la decolonialidad, muestran las muchas expresiones coloniales de lo que sucede en el campo de la educación. Hablan sobre el potencial surgimiento de pedagogías decoloniales que plantean formas alternativas de conversar. Que a su vez dan lugar a nuevas concepciones y procederes para construir conocimiento por medio de una acción/huella decolonial, que contienen las sabidurías – conocimientos “otros” – donde no haya imposiciones, sino búsquedas y concertaciones entre interlocutores simétricos. “Recordado aquí también está un aprendizaje desde y con la tierra, entendida figurativa y simbólicamente, como una práctica de vida. Tal perspectiva y práctica, por supuesto, se entreteje con muchos de las gentes ancestrales.” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 88)

Los pueblos indígenas de todo el mundo y otros grupos étnicos están explorando sus epistemologías. Esta aseveración se está dando entre sabedores y sabedoras, indígenas académicos y en estudios, por ejemplo, en el campo de la antropología cognitiva. En este contexto, los pueblos indígenas a menudo se consideran a sí mismos como poseedores de “conocimiento interno” o ser ellos mismo “el conocimiento interno”. Esto plantea la pregunta de si estar dentro del conocimiento es un marco comprensivo que forma subjetividad o si los actores indígenas también son agentes activos en el proceso de producción de conocimiento.



Algunos ejemplos de epistemes asentadas en concepciones, representaciones y formas de vida diferentes a las trazadas por la modernidad/colonialidad están, por ejemplo, en el sentido que asumió el “perspectivismo amerindio” formulado por el antropólogo Arhem (2007) y desarrollado por el también antropólogo Viveiros de Castro (2014). Este guarda una concepción de persona, humano y sociedad compuesto por multiplicidad de puntos de vista que se corresponden tanto a seres vivientes – humanos y no humanos: jaguares y tapires –, como a artefactos y cosas – desde astros hasta piedras, los que pueden asumir la cualidad de personas. Esta teoría se ha puesto en diálogo con los cuestionamientos a la llamada Era Antropocénica y las posturas que apuntan a establecer los urgentes y necesarios derechos no-humanos.

Descendientes de nativos canadienses plantean que el contenido y los enfoques indígenas cuidadosamente entrelazados deben estar compuestos por una comprensión de las epistemologías indígenas (cómo se puede conocer el conocimiento) y las pedagogías (cómo se puede enseñar el conocimiento). “Tenemos una tradición epistemológica diferente que enmarca la forma en que vemos el mundo, la forma en que nos organizamos en él, las preguntas que hacemos y las soluciones que buscamos” (Smith, 2012, p. 89). Si bien existe mucha diversidad entre los Pueblos Indígenas y, por lo tanto, entre la forma Indígena de conocer, enseñar o aprender, muchos estudiosos de la educación Indígena argumentan que también hay algunos puntos en común notables entre las sociedades Indígenas en todo el mundo.

En Colombia, Peña (2010) refiere que para la gente Misak (conocidos como Guambianos) la relación entre el conocimiento y la infancia se afina en la raíz más profunda de su cultura. Los niños y niñas no son una cosa vacía. Los niños y niñas reciben todo el conocimiento desde antes de nacer, para realizar lo que les corresponde en la vida. Todos reciben la semilla del conocimiento que les habla “desde adentro” a lo largo de la vida. Solo deben aprender a oír el conocimiento que ya poseen y que proviene del *Pishimisak*.

A través de las voces del *Pishimisak*, que las hay en los astros, los animales, los fuegos, el propio cuerpo, las aguas y los sueños, la vida transcurre entre lo caliente y lo frío, entre el círculo que marca el camino del sol y la luna, según esté regida cada persona desde el nacimiento, entre lo masculino y lo femenino y entre dos mundos con ritmos temporales disímiles, pero de ninguna manera disonantes. (Peña, 2010, p. 40)

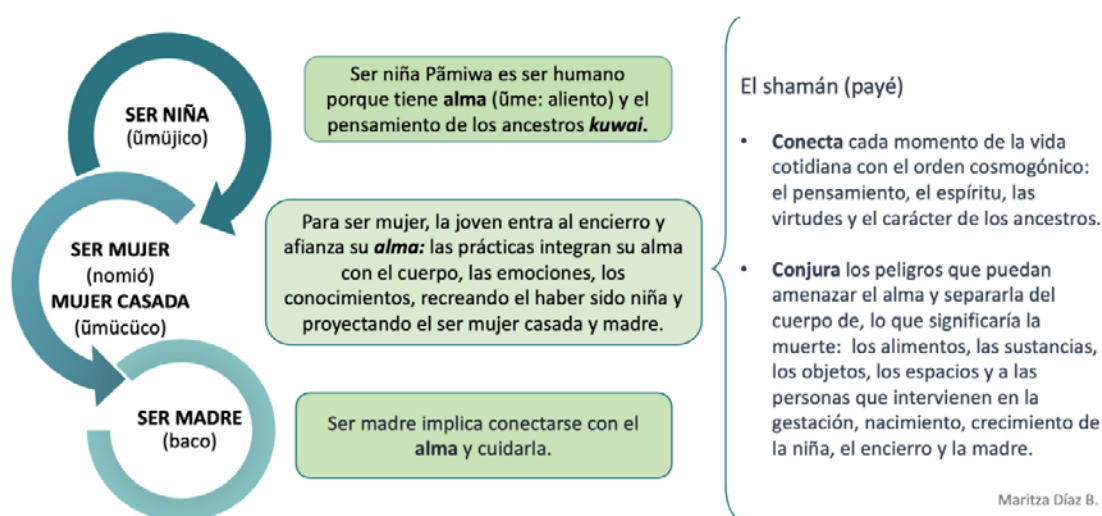
En busca de ahondar en dichas epistemologías y siguiendo el análisis etnográfico del trabajo de campo, presento algunas de las nociones propias *Pãmiwa* que conforman: referentes teóricos de las configuraciones de infancia, la noción de integralidad en la infancia, qué se debe cuidar en el niño y la niña, y qué la educación debe proporcionar.



La ruta que recorren los y las *Pāmiwa* para la enseñanza y la construcción del conocimiento en los primeros años de vida alberga, entre muchos aspectos, las concepciones mismas acerca de la infancia, del sujeto, de rasgos valorados en la persona, del conocimiento o de la plenitud e integralidad del ser. El papel que se otorga a los niños y a las niñas, y el que agencian en sus procesos de aprendizaje reflejan de manera directa qué capacidades se le reconocen y cuáles activan por sí mismos. También indica la forma en que se entiende cómo se gesta el conocimiento. Un conocimiento que integra pensamiento, cuerpo, sentimientos, espíritu, sociedad y universo.

Figura 2 - El ciclo de ser niña-mujer-madre *Pāmiwa*.

### El ciclo de ser niña-mujer-madre *Pāmiwa*



Fuente: elaboración propia.

El niño y la niña son un *kuwai*, porque tienen y son espíritu y pensamiento de los ancestros *kuwai*. Esto significa que desde la infancia se tiene, se es y se guarda el pensamiento, el espíritu, las virtudes y el carácter de los ancestros. El crecimiento desde su nacimiento sucede en el día a día y está pautado por expectativas de lo que es crecer y ser persona *Pāmiwa*.

Los *Pāmiwa* dicen que mientras la existencia del espíritu de un bebé se remonta a los ancestros *Kuwai*, pensar la existencia física de un niño o una niña se enlaza con el momento en que la madre tiene la posibilidad de engendrar, lo que se asienta con la llegada de la primera menstruación. Es así como a partir de la primera menstruación se sucederán una serie de prácticas que integran el cuerpo, las emociones, los conocimientos y el espíritu de la joven, pero también el de todos los seres que la rodean, incluidos los animales y la naturaleza. En el encierro de la joven, se afianza su *kuwai* para que ella lo haga también con sus hijos. Este sentido del ser articulado con el universo circundante es una primera idea de la noción de integralidad que acom-

paña la vida de las personas desde el inicio de su existencia, a lo largo de toda su vida y su retorno a la casa de los espíritus. Con este proceso se espera conformar el ser de la persona *Pãmiwa*, al disponer su cuerpo, su carácter y sus acciones a la sabiduría ancestral.

En esta línea, encontramos que los rituales de iniciación femenina han sido de interés en los análisis etnográficos, por ejemplo: la acogida de la pubertad en Samoa descrita por Mead (1961) y la idea de contaminación y tabú que expone Douglas (1966). Por su parte, los análisis de Héritier (1996) enfatizan en la recurrencia de la dominación masculina en la perspectiva que ha orientado estudios de los rituales de iniciación femenina de varios investigadores. Por otro lado, Van Gennep (1986) y Turner (1980, 1989), retomados por Citró (2009) proponen la caracterización de las fases de “separación” del estado anterior, el “período liminal” como la fase ambigua propia de la transición y la “agregación” como retorno a la sociedad en un nuevo estado. Aquí dan cuenta de la complejidad de las elaboraciones acerca de un hito en la vida de las mujeres en diferentes sociedades.

Los estudios de Belaunde (1992) describen las prácticas de los *Airo-Pai* para asegurar que la niña recién nacida se convierta en mujer y por tanto menstrúe. O la noción de “cambio de piel” que examina Goulard (2009) entre los Ticuna. Cayón (2013) y Maecha (2015) han abordado los rituales de paso en relación con la noción de “personas verdaderas” entre los *Macuna*. En cuanto a Correa (2016) analiza “la construcción del ser”, en consonancia con el lugar de la infancia de la sociedad *Pãmiwa*. Nociones como la contaminación, el tabú, la fertilidad, la corporeidad, la protección, la sexualidad, el poder y la dominación, la naturaleza, la alteridad sobre humana para la conformación de la mujer han sido apenas algunos de los aspectos presentes en los abordajes antropológicos también desarrollados en la Amazonía colombiana sobre este umbral en la vida de las mujeres y la infancia.

## **DEL ENCIERRO DE LA PRIMERA MENSTRUACIÓN A LA INFANCIA PÃMIWA**

El ritual del encierro, también conocido como aislamiento, reclusión o pelazón, marca el paso de la infancia a la adultez femenina. Me pareció significativa la circulación del conocimiento que las mujeres de *Piramirí* expusieron con el cuidado y los aprendizajes de la infancia. Con esta premisa, con un grupo de 15 mujeres, acompañadas por niños y niñas, al final de las tardes nos reuníamos diariamente a conversar. Fueron charlas que ellas misma direccionaron, y en las que las mayores guiaban a las más jóvenes. Las conversaciones estaban combinadas con representaciones de



lo que habían vivido en sus encierros. Se puso en evidencia que el ritual del encierro se practica cada vez menos y la consecuente preocupación por las repercusiones que esta omisión significaba en la alteración al orden natural *Pãmiwa*. Se asumió entonces que estas charlas de reconstrucción serían preparatorias para próximos encierros, así se podría recuperar un saber y unas prácticas vitales.

Yo participaba con algunas preguntas adicionales, ayudaba en las preparaciones de las pinturas corporales y escuchaba atentamente. En las noches escribía mi diario y al día siguiente lo leíamos en grupo. Las mujeres mayores entonces entraban a confirmar o corregir lo que allí se había consignado, señalando sin embargo que los conocimientos y las prácticas de hoy se han reducido con respecto a lo que sucedía en tiempos de sus antepasados.

Cuando la joven púber *Pãmiwa* tiene su primera menstruación, alguna mujer mayor, preferiblemente su madre o su abuela, se ofrece como “madrina del encierro”. Ella, en ocasiones asistida por otras mujeres, estará encargada de orientar y cuidar a la joven en lo que más pueda. El encierro que antes duraba al menos seis meses, hoy se puede extender de uno a varios meses. Retomaré aquí algunos de los pasos que las mujeres de *Piramirí* consideraron importantes en el encierro y que relacionaron con el cuidado y el aprendizaje en la infancia.

El *payé* será la figura central que acompaña cada paso y conjura el entorno que envuelve la preparación de la joven. Algunos de los conjuros que imparte el *payé* se disponen para que ella quede protegida hasta que tenga marido, mientras que otros de prevención son para toda la vida. Además del cuerpo y el espíritu de la joven, el *payé* reza los alimentos, las sustancias, los objetos, los espacios y a las personas que intervienen en el encierro. Entre estos está el *breo*, es la cera con la que se produce el humo y se realiza el sahumero; los implementos con los que se le corta el pelo; la *caraña* y el *carayurú* con que se le pinta; los alimentos que ella ingiere; los desechos del cuerpo de la joven y los lugares en que se depositan también son conjurados. Es decir, todo lo que acontezca con y entorno a ella.

Si bien no se puede hablar de una correspondencia uno a uno en los pasos del encierro y los rituales que acompañan la infancia temprana, si se pueden identificar equivalencias significativas. Las intervenciones sobre el cuerpo de la joven en encierro tienen propósitos encaminados a la fortaleza y la salud (protección de enfermedades, de malestares o de prevención del envejecimiento prematuro) además de darle al cuerpo la belleza deseada. Ellas repercuten sobre la identidad como mujer y su rol como esposa y madre. Lo que sucede con su cuerpo no es meramente físico o espiritual, sino también emocional. La manera de sentir, expresar emociones y relacionarse con otros es parte fundamental de esta preparación. A continuación, reto-



mo apartes de la información etnográfica para ilustrar algunas de ellas.

**El corte de pelo.** Un hecho central en el encierro es el corte del pelo de la joven. Es esencial quitar el pelo antiguo y se hace lo más pegado a la raíz posible. Entre los *Pãmiwa*, se dice que el corte indica que ella va a empezar “una nueva etapa de la vida a ras”. Es una regeneración en un nuevo momento de la vida. En adelante el crecimiento del pelo señalará la ganancia de madurez. El largo del pelo muestra la madurez de la mujer, una mujer anciana tiene el pelo muy largo. El pelo que se le corta se entierra en la orilla del río, en la parte gredosa. Se entierra allí para que el pajarito de alas verdes no vaya a hacer nido con ese pelo, porque ese pajarito es “mala gente”.

Mientras esto sucede ella recibe los conjuros y consejos del chamán (comúnmente llamado *payé* en el Vaupés). En cada acto envuelven a la joven con el saber de los ancestros. Es un saber que revitaliza a cada mujer y a cada uno de los hijos que ella engendrará (y se restaura a sí mismo por medio de ellos). Lo mismo sucede con el niño recién nacido y esto se le hace saber a la joven: *Así como sucedió con ella cuando nació, como está sucediendo ahora, será con sus hijos*. Su madrina le recuerda lo que pasó con ella cuando estaba recién nacida, y lo mismo ha de pasar con sus hijos. A las pocas semanas de nacido el bebé debe hacerse un corte de pelo que le quita la “pelusita del vientre”. Este corte indica que ya pasó el tiempo en que el niño o la niña se estuvieron preparando en el vientre materno antes de nacer, y ahora empieza una nueva etapa de la vida. Cuando esto sucede ya “se le empieza a nombrar” de manera personal.

Ella debe comprender muy bien que la ausencia del rezo y los conjuros del *payé* deja desprotegidos a los niños y niñas, quedando expuestos a ser atacados por seres, como los peces, aves o el mismo bosque. Ellos pueden quitarle el espíritu del bebé (*umé*) en el momento del parto y llevárselo a la “casa de los peces”, a la “casa de los pájaros” o a la “casa de los árboles”. Con los conjuros piden permiso a estos seres, agradecen poder compartir con ellos y los alejan para que la madre y el bebé estén seguros.

Al igual que el de la joven, su pelo será enterrado a la orilla del río en la parte gredosa, para que esas aves no se hagan nidos con él. La joven debe saber la trascendencia de este conocimiento y deberá aplicarlos a sus hijos para que tengan un buen inicio en la vida.

**Dieta.** La dieta que debe llevar la joven sigue unas restricciones muy precisas. La asociación con la infancia también aquí es evidente. Una vez que se inicia con la provocación del vómito su cuerpo quedara limpio como cuando estaba recién nacida. Poco a poco se recorrerá la misma secuencia con los niños cuando empiezan a ingerir alimentos diferentes a la leche materna: inicialmente comerán hormiga manivara, casabe fino,



para pasar luego a sardinas y finalmente a la dieta habitual. Esta dieta se asemeja a la que llevan las madres después del parto y durante las primeras semanas de lactancia.

**Baños.** Los baños, masajes y pintura corporal tienen especial valor para el cuidado, la protección, la fuerza, la salud y la belleza tanto de la joven como de los niños y niñas. En la infancia temprana deben aprender la importancia de bañarse varias veces al día. Se trata de un hábito indispensable para cuidar su cuerpo. Todos los días del encierro la joven debe madrugar a bañarse en el río (antes de las 4 am) para afianzar la costumbre de ir siempre bañada y conjurada a la *chagra*. Es importante que también se bañe la lengua con greda *para que hable bien, sin furia, para que no tenga rabia, para que sea buena y diga cosas buenas*. Lo mismo se hace con la lengua de los niños pequeños. Siempre el *payé* deberá conjurar el camino hacia el río, el río mismo, el camino de regreso a la casa y la casa, para la joven, los niños y las madres.

**Masajes.** La joven recibirá diferentes tipos de masajes aplicados con aceites e infusiones de plantas que a su vez la perfuman. Los masajes tienen como propósito proteger, dar fuerza, firmeza, flexibilidad y belleza a la joven para que realice las labores propias de las mujeres y las madres. Por ejemplo, los masajes de los senos de la joven en encierro buscan que no le crezcan demasiado pronto, ni demasiado grandes y que pueda amamantar suficientemente a sus hijos. Del mismo modo los masajes a los niños y niñas son una manera de cuidarlo, proporcionarle protección y que desarrolle la flexibilidad y la fuerza, ya que así puede moverse con más seguridad y confianza.

En el lugar del encierro la joven tiene hamaca y un banco de madera. Ella puede descansar por ratos en la hamaca, pero debe aprender a permanecer sentada y quieta por el mayor tiempo posible. Esto le servirá para alinear su espalda de manera erguida y para aprender a estar quieta. Una buena postura se desarrolla en los niños y niñas en la manera de cargarlos: *la mujer y los niños deben ser derechitos para caminar y cargar la yuca, para sentarse bien y remar en el potrillo, así son bonitos*.

El tiempo de estar sentada en el banco le ayuda a la joven a aprender a esperar y no tener pereza. Saber esperar es una cualidad muy apreciada que se asocia con tener una buena escucha, otra importante cualidad. A los niños y niñas se les enseña a esperar atendiendo con calma sus demandas. Cuando irrumpen y se impacientan demasiado se les hace un gesto alejando la cara, acompañado de un sonido (*shizz*), que le indican reprobación. Después que ha esperado un poco, se le atiende.

**Pintura.** La pintura facial y corporal se emplea en la cotidianidad y en los eventos excepcionales de la vida de los *Pāmiwa*. Existen claras diferencias en los diseños de las pinturas de acuerdo con el género, la edad y la ocasión. La compleja simbología que pone en el cuerpo el espíritu de animales, elementos de la naturaleza y representaciones de los ancestros, también se hace presente en el encierro. Con la pintura se





busca la belleza y el cuidado de la piel, pero, sobre todo, proteger el espíritu (*umé*) de la joven.

La preparación y aplicación de la pintura sigue pasos precisos acompañados de conjuros rezados por el *payé*. Por ejemplo, la hoja caraña que se utiliza para la pintura negra debe bajarse sacudiendo la rama con un palo, no directamente con la mano. Se dice que *para que caiga del árbol hay que estar llorando o muy triste y el palo sabe quién está realmente triste y quién no*. Primero debe limpiarse la piel con leche de caucho para que no se vaya a manchar, y después ponerse ají para que la pintura se fije bien en la piel y no se borre con el sudor o con el roce de cualquier cosa. Se debe poner carayurú en polvo sobre la piel que se va a pintar. Después le pintan la cara, los pies y las manos, con pasta de caraña y carayurú.

Durante el encierro se le contará a la joven como cuando sea mamá debe pintar a sus hijos recién nacidos con caraña y carayurú rezados, dibujándole puntos en todo el cuerpo y en la cara (como el jaguar). Esta pintura es *para que estén protegidos por el espíritu del tigre y hace que se vean bonitos*. Las fosas nasales se le pintan de negro *para que no le dé gripa*.

## LA INTEGRALIDAD EN EL APRENDIZAJE DEL CUIDADO

En el encierro se arraigan los elementos básicos del cuidado y el aprendizaje, que conformarán las enseñanzas que impartirá la joven que se convertirá en madre, por su papel protagónico en la educación de la infancia temprana de las hijas y de los hijos. Pero también por las correspondencias sobre sí misma y a quienes eduque hasta ahora señaladas que sin duda no es posible desligar del conjunto parental. En concordancia con lo que plantea Levine (2008), el modelo de mediación cultural enfatiza las prácticas parentales y los guiones culturales que inciden en ellos, como punto de partida para entender el cuidado infantil en su contexto cultural. El cuidado, la forma de experimentarlo y las maneras de aprenderlo, son parte de esa mediación cultural.

En el proceso del encierro se espera que la joven desarrolle una serie de cualidades que se le enseñan y que aprenderá por medio de la observación, la reconstrucción de sus experiencias previas, los consejos y su propia capacidad de agencia. Para desarrollar las cualidades previstas en la joven se reconstruirán los conocimientos que la niña ha acumulado desde su infancia al lado de su madre, con otras mujeres y con miembros de la comunidad. Lo que ella ha aprendido proviene de un proceso continuo desde el inicio de su vida cuando escuchó y sintió los conjuros protectores del *payé*. En brazos de su madre recibió sus caricias, susurros, cantos y masajes. Al ir



creciendo experimentó la libertad de jugar y explorar su entorno con otros niños y niñas. Ella se familiarizó con preguntas que le permitieron resolver situaciones, observó e imitó, escuchó relatos y consejos que orientaban la vida cotidiana a su alrededor.

No solo la experiencia del encierro de la joven permite que circule el saber acerca del cuidado, sino también la manera en que se construye el conocimiento y se realiza el aprendizaje. En este proceso el consejo es central en tanto que referencia los comportamientos cotidianos con los preceptos morales de los ancestros. La escucha y la observación le permitirán reproducir los pasos asistidos por la madrina de encierro. Las preguntas le ayudan a reconstruir lo que ha observado, lo que ha experimentado como niña-hija y lo que ha escuchado decir acerca de ellas. Lo que expresó como niña en los juegos imitando roles e inventando situaciones imaginarias se retoma como insumo que da cuenta de lo que ha aprendido jugando. Los conocimientos acerca del cuidado y el conjunto de elementos que lo acompañan se resignifican en la medida en que ahora serán parte de la responsabilidad que asume como mujer y futura madre.

Recibir y dar cuidados se entrelazan en la vida cotidiana como una forma de saber, de ser, de estar, y de relacionarse mediante una manera propia de educar. Las prácticas de cuidado que están presentes en la crianza no solo prevén el sano crecimiento del niño y la niña y anticipan su protección, sino que son constitutivos de la subjetividad misma de lo que significa ser *Pãmiwa*. Es decir, de lo que se reconoce como propio, estructurando y dando forma al quien se es como individuo y como sujeto social.

El cuidado del niño, de la niña o de la joven en el encierro les proporciona bienestar, protección y preparación para la vida. Las precauciones que combinan cautela, orientación y autonomía guardan una ética de las relaciones que se plasman en el conjunto de prácticas de la vida cotidiana conectadas con la cosmogonía. Además de satisfacer las necesidades básicas, como el alimento, el cobijo o la salud del niño y la niña, cuidan de su espíritu y de su identidad como *pediküa* y *Pãmiwa* para que tengan el desarrollo esperado. Al cuidarles desde su gestación y a lo largo de su vida, recogen los aprendizajes, las experiencias y los saberes acumulados, para que en el momento del encierro puedan resignificarlos para la vida adulta y retornarlos a la infancia en los hijos por llegar. Se está cuidando al orden social que lo sustenta.

Considero el ritual de paso femenino un referente a las epistemes presentes de las pedagogías propias y como elemento fundamental en lo que encontré en mi trabajo de campo, que indica a nivel de una integralidad de la configuración de infancias y de enseñanza-aprendizaje presente en las formas de conexión entre el sujeto, el colectivo y la cosmogonía. En él se revela la complejidad e integralidad de la educación de las jóvenes, de sus futuros hijos e hijas y eventualmente de alumnos, llevándolas a desarrollar un sentido de agencia, resiliencia y conciencia cultural que les guiará a lo largo de



sus vidas. Se genera una mediación simbólica, a través de las instancias ceremoniales que ayudan a las jóvenes a comprender su lugar integrado en la sociedad, su herencia cultural y su ser personal. En esta transición se reafirma la integralidad del sujeto que se construye en los niveles más profundos dados por la cosmogonía, así como en las formas, usos y costumbres, los valores y creencias, al tiempo que se enseñan habilidades claves para la vida, normas sociales y principios éticos.

El apoyo emocional que se proporciona a las jóvenes, sobre un sentido de pertenencia, propósito y conexión revitalizada con su comunidad, fomenta un fuerte sentido de participación y confianza. Esta configuración de infancia y juventud centradas en el potencial, la plenitud del ser y una noción de integralidad desborda las epistemologías que aplicamos regularmente a la educación de las llamadas sociedades occidentales. Son una forma de educación que no se puede entender en la lógica de la escolarización y que, en cambio, sienta bases de lo educativo para cualquier instancia informal o formal de la vida. Es así como el cuidado, la enseñanza y el aprendizaje durante la niñez son nociones que obedecen a una episteme propia que se arraiga en la sociedad *Pãmiwa*.

**Figura 3** - Configuraciones *Pãmiwa* de infancia.

**CONFIGURACIONES PAMIWA DE INFANCIA**

CONCEPCIÓN DE NIÑO	INFLUENCIAS TEÓRICAS	AQUELLO QUE SE REQUIERE CUIDAR	LO QUE LE DEBE PROVEER LA EDUCACIÓN
El niño pleno, integral, integrante activo del universo	Cosmologías y pedagogías propias	La separación del cuerpo y el alma	La conexión a la Ley de origen, consejo, ejemplo, protección shamánica, exploración asistida

Fuente: elaboración propia.

Ahora al relacionarlo explícitamente con la enseñanza y aprendizaje, este proceso refleja una construcción del conocimiento mental, emocional, corporal, espiritual y social, que encuadra el lugar del niño y la niña en la sociedad. Al respecto, un aspecto central se refiere al papel mediador de las niñas y niños en la conformación de la “otredad”. Como lo que indica Tassirani (2007, p. 11) cuando resalta como se

Muestra que los niños son importantes mediadores y ocupan un lugar central en estos procesos, señalando la urgencia de repensar estas comparaciones sobre la sociabilidad indígena teniendo en cuenta el lugar que ocupan los niños. Podemos decir que las formas amerindias de transformar al “otro” en “nosotros” atañen al cuidado de los niños, ya que todo niño lleva la marca de la alteridad, como hemos visto, siendo asociado con los dioses, animales o con otros segmentos sociales (Tassirani, 2007, p. 11).

Por su parte, Correa (2015, p. 90) concluye que la estabilidad de las niñas y niños trasciende al conjunto social:



En la estabilidad de los niños y niñas no solo descansa la futura reproducción del ciclo de reposición de los seres humanos, sino que de ello depende la estabilidad de la sociedad. Su interpretación sobre la construcción del ser, según la cual su existencia en este mundo forma parte del ciclo de reposición de ciertas cualidades de las personas a través de la historia, no solo evidencia como la infancia es parte fundamental de la vida del individuo sino, también, cómo es parte del proceso de reproducción de la sociedad (Correa, 2015, p. 90).

## **APORTES DE LAS PEDAGOGÍAS PROPIAS A LA DECOLONIALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL**

Finalmente, guardamos la certeza de que la educación, en general, guarda la posibilidad de responder a lo que muchos consideramos la urgencia de la decolonialidad. Se inicia al decolonizarse a sí misma, mirándose críticamente e incidiendo en una emancipación que disponga de otras lógicas de existencia, de epistemes y de expresión creadora. Es decir, de crear “otras” formas de pensar, sentir y existir, el cual requiere de la configuración de nuevos tipos de conocimiento y métodos para su construcción. Para lo que se exhorta a posturas determinadas que reconozcan y sustenten el saber del otro, presente en los saberes propios, aquel que hasta ahora ha sido relegado y considerado inferior o de ignorantes.

La decolonización de la educación implica un desmantelamiento de presupuestos epistémicos “naturalizados” entre modernidad/colonialidad que se establecieron en las relaciones políticas/modelos, maestro/alumno. Concepciones como las del conocimiento, enseñanza/aprendizaje, las ciencias, la investigación, el currículo, deben abrir surcos de resistencia creadora como una perspectiva de operaciones epistémicas para la comprensión filosófica y política. Para transformar, de esa manera, las estructuras de estas prácticas de dominación y control colonial que aún persisten.

## **DE LAS PEDAGOGÍAS PROPIAS INDÍGENAS DE LA AMAZONIA COLOMBIANA A LAS ALTERNATIVAS DE EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA: LA EXPLORACIÓN ASISTIDA**

Una experiencia urbana, no indígena que ha incursionado decididamente por este sendero es la del Centro de Expresión Artística Mafalda, un jardín infantil en la ciudad de Bogotá de la que fui maestra y directora, y que viene explorando alternativas pedagógicas desde 1975. Allí se ha optado por poner fuentes teóricas acerca de la educación con una perspectiva constructivista en un diálogo de igualdad de impor-



tancia con las epistemologías amazónicas.

El método allí desarrollado e implementado se ha llamado *exploración asistida*. Durante estas casi cinco décadas de esta experiencia, los cuestionamientos acerca de la educación, la cultura y la autonomía han sido y continúan siendo fuente de permanente revisión que marcan la consolidación de una postura de educación inicial decolonial.

El Proyecto Pedagógico Educativo Institucional (PPEI) del Centro se inscribe inicialmente en una perspectiva constructivista de la educación, según la cual las niñas y los niños construyen conocimientos de una manera activa, apoyados en sus saberes previos, y no son meros receptores de información, consolidando el conocimiento integrado en los ámbitos intelectual, emocional, afectivo y espiritual. Por esta vía, el sentido implícito en los actos surge como parte de la comprensión y reflexividad, trae consigo un reconocimiento implícito a los potenciales y en los niños y en las niñas y les permite participar activamente.

Para este texto, me permito concentrarme en apenas algunos de los componentes de lo que considero que se recogen de la episteme de educación *Pãmiwa*, que dio lugar a la *exploración asistida*, como son: **Explorar, Asistir preguntando y Aconsejar**. Reconstruiré apartes de la experiencia etnográfica para identificar las fuentes de inspiración que dan aliento a la propuesta. Por último, observaremos cómo estos postulados adquieren materialidad pedagógica en la formación docente.

Fueron muchas situaciones cotidianas de la vida que pude conocer durante mi trabajo de campo, que claramente manifiestan una concepción de infancia que se traduce en camino de construcción del conocimiento al interior de la crianza. No obstante, la relación que entablan los adultos *Pãmiwa* o quien asume el rol de cuidado, al asistir la exploración que los niños y niñas hacen de su entorno, tiene la “pregunta” como recurso que impulsa los procesos de enseñanza y de aprendizaje; esto marcó un hito para el Centro de Expresión Artística Mafalda. La siguiente de aquellas situaciones:

## EL NIÑO EN EL ÁRBOL: LA ANALOGÍA CON EL MICO Y LA RAMA:

Un niño (de aproximadamente 3 años de edad) jugaba ágilmente entre las ramas de un árbol ubicado cerca a la puerta delantera de la maloca (casa comunal). Cerca de allí su madre limpiaba nueces y frutos recién recogidos por ella. Un hombre mayor (no pariente directo del niño) tejía un canasto a pocos metros de distancia. Carmen (mi tutora, cuidadora e interlocutora permanente) y yo conversábamos, sentadas de frente al árbol. El ruido de una rama llamó nuestra atención. Vimos como el niño se acercaba a ramas demasiado delgadas para sostener su peso. En ese mismo instante el hombre que tejía se ubicó justo debajo del niño dispuesto a recibirlo en caso de que cayera. Entonces, le preguntó: ¿un mico (con nombre específico que



no registré) *se coge de una rama más delgada que su brazo?* Al escuchar la pregunta el niño detuvo sus movimientos, miró al hombre y le respondió que no. Entonces, el hombre le hizo otra: *¿y tú de cual rama te coges?* El niño miró su brazo, miró las ramas cercanas y escogió una rama más gruesa que su propio brazo, la tomó para apoyarse, al tiempo que respondió: *de esta.* El hombre sonrió y movió su cabeza afirmativamente y se retiró a continuar con su tejido. Llena de asombro, pregunté a Carmen, que hubiera sucedido si el niño no hubiera tomado la rama, más gruesa, a lo que ella respondió: *se hubiera caído. El hombre lo hubiera recibido, se habría raspado, asustado, pero se hubiera lastimado. Después le preguntaría ¿qué pasó? Para reconstruir y sacar el aprendizaje* (Díaz, 1993).

La primera confrontación que tuve se manifestó en el impulso que sentí como mamá, maestra de educación inicial e incluso como antropóloga, de cuidar al niño a mi manera, alertándole sobre el peligro, indicándole los riesgos e instruyéndole el paso a paso para no lastimarse y, en últimas, “rescatarlo” subiéndome a bajarlo del árbol.

Pasando a procesar lo observado, llama la atención que el contexto para el aprendizaje le proporciona a este niño la posibilidad de explorar el árbol de manera independiente. Se facilitan condiciones para que haga uso de su cuerpo como instrumento fundamental y relacionarse con el entorno construyendo una relación generadora de autoconsciencia y confianza. De esta manera, durante la niñez se consigue avanzar en la coordinación y el control dinámico general que les permite realizar actividades relacionadas con el juego, desarrollando su capacidad global de movimiento y lo que ello implica a nivel cognitivo, emocional y creativo. La relación tranquila con el cuerpo procede igualmente de la experiencia posibilitada por la naturalidad, la libertad, convirtiéndose en una forma de habitarlo. El disfrute de su cuerpo se da en la medida en que se ejerce la curiosidad en movimiento y se explora de lo que tiene a su alcance. Procede también de la acción intencional que logra realizar con los objetos, herramientas y con seres que lo rodean, definiendo nuevas formas de captar el mundo y de conformar una noción de sí mismo.

La pregunta que el hombre hizo al niño tuvo varios efectos, de manera inmediata ella orienta la atención y hace que él detuviera su acción. Lo invitó a recordar un saber previo que ha de tener el niño acerca del comportamiento del mico. Luego, por medio de la analogía, le plantea una asociación: la proporción entre el brazo del mico y una rama. La pregunta también le propuso observar detenidamente lo que sucede a su alrededor. La segunda pregunta, le dio al niño la posibilidad de aplicar el conocimiento que evocó y anticipar una acción, pero a la vez le reconoce la autonomía de tomar una decisión.

Al tiempo que el niño se mueve, trepa, juega; los adultos de la comunidad, que parecieran estar desatentos a él, por ocuparse de sus quehaceres, sostienen un cui-



dado colectivo que se evidencia ante la situación de riesgo, en que quien esté allí acude inmediata y a la vez calmadamente a atender la situación. Lo hacen estableciendo un camino propio para su protección y hacen de ello una clara fuente de aprendizaje. La persona que asume la situación no lo aleja del peligro, ni le genera sobresalto acerca del riesgo que corre, ni siquiera le menciona el peligro. En cambio, le formula una pregunta, en la que ya ha identificado y trae a cuenta los saberes previos y capacidades del niño, como sus experiencias y sus conocimientos acerca de los micos, su capacidad para establecer proporciones (entre el brazo del mico, las ramas y su brazo) y más aún, de llevar dichos aprendizajes a la acción. Es decir, que crea el soporte entre lo que el niño sabe, lo que requiere de apoyo y la ampliación de su “zona de desarrollo”. Esto lo hace de fluidamente producto de todo un sistema relacional alojado en la autonomía.

La reflexión, por medio de la pregunta a diferencia de la explicación o la instrucción, aparece como una ruta para entender y extraer los aprendizajes del sentir, pensar y actuar. La pregunta entre la gente Pãmiwa se apoya en los saberes previos, la observación, la inferencia, la memoria, la observación-imitación, las asociaciones, la experimentación, la formulación de explicaciones, la verificación y la anticipación, entre otros aspectos. Las preguntas invitan a nuevas exploraciones, sobre las que a su vez se formulan nuevas preguntas. Si bien las indicaciones o instrucciones pueden aparecer en los procesos de enseñanza, se quedan cortas en dar lugar a la percepción, al reconocimiento, a la comunicación, a la integración, a la ampliación o a la aplicación, que son manifestación de comprensión del sentido del mundo y de sí que construyen el niño y la niña. En concordancia, las tesis de Freire (2014), con referentes teóricos y prácticos que otorgan a la “pregunta problematizadora” la fuente del conocimiento.

La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz, y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien es, primero, demostrarle que no puede comprender por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (Ranciere, 2003. p.15).

Otro elemento que es parte fundamental de la enseñanza en las formas de enseñanza-aprendizaje de pueblos amazónicos que se debe mencionar es el **consejo**. Este se da al niño y a la niña o a cualquiera que lo requiera a manera de conexión entre la vida cotidiana y la vida vernácula, que retoma la historia y ley de origen (ancestros) en la que se encuentra una explicación acerca del porqué de lo que sucede. No obs-



tante, es necesario diferenciar el consejo de la indicación en la medida en que se trata de un referente ético, más no de la conducción controlada de comportamientos.

Con el marco referencial del constructivismo y las pedagogías propias *Pāmiwa*, el PPEI del Centro de Expresión Artística Mafalda se propone un aprendizaje a partir de la **exploración** natural del entorno realizada por las niñas y los niños, entrelazada frecuentemente por el juego y el arte, y **asistida con la pregunta, la reconstrucción, la reflexión y la acción consciente**. Este proceso moviliza capacidades del niño y la niña, como las de percibir, integrar, comunicar, compartir, respetar y manifestarse en el mundo. La exploración asistida sobrepasa la idea de “acompañar el desarrollo”, ni mucho menos de orientar, conducir o controlarlo. Esta aproximación llévanos a descifrar y valorar las dinámicas personales de cada niño y niña, en su unicidad, por tanto, es incluyente. De esta manera la o el educador propicia la construcción de conocimientos de manera activa, crea el andamiaje pedagógico del que hablaba Vygotsky (2012) observando atentamente e identificando en la niña y el niño lo que desea, lo que sabe, lo que sabe hacer y el apoyo que necesita para consolidar aprendizajes propiciando la incursión por la zona de desarrollo próximo. Fue a partir de lo anterior, que tuvo sentido el nombre de **exploración asistida**.

Los desafíos para la realización de la exploración asistida están en la formación de las y los educadores son numerosos, entrelazados y profundos. Implican revisar críticamente y, en ocasiones, desaprender mucho de lo que ha marcado su quehacer, trabajarse a sí mismos para escuchar y dialogar, mover estructuras de pensamiento y acción provenientes de sus referentes de su niñez, de infancia, de persona y de sociedad que se anidan en su propia crianza e incluso de lo aprendido en la formación universitaria. Mencionaré apenas algunos de los aspectos que se han abordado:

- Superar la dependencia de los referentes Norteamericanos y Euro centrados y de la matriz de poder para percibir, interactuar, interpretar y proponer de manera libre, creativa y propia.
- Entablar el acto de educar por medio de un diálogo, que permita a las niñas y los niños ser autores de su conocimiento, y al maestro asistir el proceso de enseñanza mediante la pregunta problematizadora, tomando como fundamento el paradigma del pensamiento complejo, que abre las puertas al análisis y a la reflexión sobre la realidad del entorno, para a partir de ahí propiciar la acción creadora. Superar la necesidad de mantener control del aula que va de la mano de dejar el uso de la instrucción como mayor herramienta de enseñanza y conducción.
- Comprender las experiencias y visiones de sí mismos y del mundo que construyen sus estudiantes para avanzar en el proceso de aprendizaje, lo que permite





asumir al “alumno real” y soltar al “alumno ideal”.

- Formular e implementar currículos creativos tipo *praxis* que emancipen el espíritu de toda la comunidad educativa hacia la consciencia de la necesidad de una transformación global de la forma de experimentar el mundo, de coconstruirlo en las interacciones, de concebir y vivir la participación en él, orientándose a los sentimientos y acciones de empatía, altruismo y solidaridad por todos los seres vivos, lo que le implica un profundo autoconocimiento.
- Acercarse al juego y al arte como epistemologías y pensamiento complejo, que significa valorar el papel del arte como medio modificador de la realidad, con la posibilidad de ser validado en la ética y la estética de un conocimiento genuino, diverso y situacional, que permita dimensionar el proceso de creación artística como camino para liberar el espíritu.

## CONSIDERACIONES FINALES

Durante estas casi cinco décadas, los anteriores puntos han sido y continúan siendo fuente de permanente revisión que marcan la consolidación de una propuesta de educación inicial alternativa. Se ha requerido de idas y vueltas analíticas entre los campos de la antropología y la educación, con el fin de problematizar cimientos importantes que podrían ser mejor abordados en el diálogo entre ambas disciplinas. Así, ha sido posible replantear la concepción de una infancia universal hacia infancias y pedagogías culturalmente situadas.

Se trata de una *educación para el ser*, basada en dimensiones éticas y políticas de la práctica y en las relaciones educativas. Las acciones pedagógicas no pretenden formar seres humanos funcionales que se adapten pasivamente a los entornos de los que participa: el entorno laboral, político, económico; estas esferas son externas a su ser, y aunque son muy importantes, se considera — y se actúa en consecuencia — que la primera infancia es un momento, en el que la vida crece en las interacciones, al tiempo que se cultiva desde el interior, por ello la educación debe dar relevancia a este ámbito; más que solo desarrollar competencias o aprender contenidos que validen el ser desde fuera.

Con esta reflexión espero contribuir problematizando el euro-norteamericano centrismo visible en las epistemologías, los métodos, los contenidos, la falta de premisas indígenas o currículos propios dentro de la educación inicial. Surge la necesidad de poner las pedagogías propias al alcance de todos, para que este conocimiento no sea limitado a ciertas poblaciones, áreas geográficas, disciplinas y posiciones pedagógicas.



## REFERENCIAS

- ARHEM, K. **Ecosmología y chamanismo en el Amazonas**: variaciones sobre un tema. *Revista Colombiana de Antropología* [en línea], v. 37, p. 268-288, ene.-dic., 2001. ISSN: 0486-6525. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105015287010>. Accedido el: 12 ago. 2024.
- BELAUNDE, L. E. **Gender, Commensality and Community among the Airo-Pai of West Amazonia**. 1992. 240 p. Tesis (Doctorado) - London School of Economics and Political Science, Departamento de Antropología, University of London, Londres, 1992. p. 109.
- CAYÓN, L. **Pienso, luego creo**: la teoría Makuna del mundo. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2013. p. 464.
- CENTRO DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA MAFALDA. **Una educación, en desde y para la vida, desde el juego y los lenguajes de expresión artística** (Proyecto Pedagógico Educativo Institucional). Bogotá: Centro de Expresión Artística Mafalda, 2023. p. 45. Disponible en: <https://centromafalda.edu.co/>. Accedido el: 12 ago. 2024.
- CITRÓ, S. **Cuerpos Significantes**: Travesías de una etnografía dialéctica. Buenos Aires, Argentina (CONICET): Editorial Biblos, 2009. p. 299.
- COHN, C. **A experiênciã da infância e o aprendizado entre os Xikrin**. En: LOPES DA SILVA, A., MACEDO, A. V. L. S. & NUNES, A. (Eds.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Brasil: 2002. p. 117-149.
- COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dic. 2005. p. 485-515.
- CORREA, F. **La construcción del ser y el poder de los ancestros entre los Pãmiwa (cubeo)**. En: DÍAZ y CAVIEDES. *Infancia y educación. Análisis desde la antropología [Colección Diario de Campo]*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 53-95.
- DÍAZ, M. Aproximaciones etnográficas a las infancias y la educación en América Latina cien años después de Los argonautas del Pacífico occidental. *Revista Antropologica*, Lima, v. 40, n. 49, p. 285-292, dic. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18800/antropologica.202202.015>. Accedido el: 12 ago. 2024.
- DÍAZ, M. **Diario de campo**. Colombia: Píramir – Vaupés, 29 de julio de 1993.
- DÍAZ, M. La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo del Amazonas. En: DÍAZ, M., y VÁSQUEZ, S. *Contribuciones a la antropología de la infancia: La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010. p. 61-69.
- DÍAZ, M. **An approach to the upsurge of children, childhood and education in Colombian anthropology**. Lieja, Bélgica, *AnthropoChildren* 2015. Disponible en: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2366>. Accedido el: 12 ago. 2024.
- DÍAZ, M.; CAVIEDEZ, M. **Introducción**: La antropología de la infancia reta la educa-



ción. En: DÍAZ, M., y VÁSQUEZ, S. Contribuciones a la antropología de la infancia: La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2016. p. 9-20.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 7ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1970].

FREIRE, P., FAUNDEZ, A. **Por una pedagogía de la pregunta**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, 2014.

GAMÉZ, W. **Etnoeducación e Interculturalidad**. Diplomado una nueva mirada a la primera infancia. Florencia, Colombia: Politécnico Sur colombiano, 2020. p. 1-17.

GOULARD, J. P. **Entre mortales e inmortales: El Ser según los Ticuna de la Amazonía**. Lima, Perú: CAAAP-IFEA, 2009. p. 157-158.

HÉRITIER, F. **Masculino/Femenino: El pensamiento de la diferencia**. Barcelona, España: Editorial Ariel, 1997. p. 292.

LEVINE, R. A., DIXON, S., LEVINE, S. E., RICHMAN, A., KEEFER, C., LIEDERMAN, P. H., & BRAZELTON, T. B. The comparative Study of Parenting. En: LEVINE & R. S. New (Eds.), **Anthropology and Child Development: A cross-cultural reader**. Victoria, Australia: Blackwell Publishing, 2008. p. 63

MAHECHA, D. **Masã goro: la crianza de personas verdaderas entre los macuna del Bajo Apaporis**. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2015.

MIGNOLO, W. Introduction: Coloniality of Power and De-colonial Thinking. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 155-167, 2007. DOI: 10.1080/09502380601162498. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09502380601162498>. Accedido el: 12 ago. 2024.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Duke, Reino Unido: Duke University Press, 2018. p. 134-152.

MURRIS, K. **Posthuman Child and the Diffractive Teacher: Decolonizing the Nature/Culture Binary**. En: CUTTER-MACKENZIE-KNOWLES, A.; MALONE, K.; HACKING, E. B. (Eds.). **Research handbook on childhood nature: Assemblages of childhood and nature research**. New York, N. Y.: Springer International Publishing, 2020, p. 31-55.

PEÑA-BAUTISTA, J. A. **Del sereno Misak y la compulsión moderna a propósito de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar**. 2010. 147 h. Tesis de grado (Antropología) - Universidad Externado de Colombia, 2010, Bogotá p. 40.

QUIJANO, A. **In the Snare of Colonial Matrix of Power**. Codersia, Kenya: Asamblea General 12, 2008.

RANCIERE, J. **El Maestro Ignorante**. Barcelona, España: Editorial Laertes, 2003. p. 12-54.

REMORINI, C. **La infancia y el tiempo: la obsesión WEIRD por la cronologización del desarrollo infantil**. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 5, n. 1, p. 57-68, 7 jun. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/soci.74459>. Accedido el: 12 ago. 2024.

ROGOFF, B. **The cultural nature of human development**. Oxford, Reino Unido: Oxford



University Press. 2003. p. 102-147.

SARMENTO, J. **Escola Indígena Municipal – tãpinopuna – Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka**. Campo Grande – MS, Brasil, 2007. 371 p. Tesis (Maestría em Educação) Universidades Católica Dom Bosco. 2007.

SMITH, L.T. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous People**. Londres, Reino Unido: Zed Book, 2012.

SZULC, A. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola - ou a Sociedade contra a Escola**. Caxambu, Brazil, Conference Papers, 33º Conferência da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, ANPOCS. 2009. Unpublished.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande – MS, Brasil, v. 7, n. 13, p. 11-25, oct. 2007.

TASSINARI A.; COHN, C. “Opening to the Other”: Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 40, n. 02, p. 150-169, jun. 2009

VIVEIROS DE CASTRO, E. **La mirada del jaguar: Introducción al perspectivismo amerindio**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tinta Limón, 2014.

VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Madrid, España: Editorial Cegal, 2012.

WALSH, C. **Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo**. En: WALSH, C; SCHIWY, F. y CASTRO-GÓMEZ, S. (Eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2002. p. 17-40.

