

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Recibido: 1 de mayo de 2025. Aprobado: 1 de julio de 2025.

DOI: 10.17151/rasv.2025.27.2.2

Confrontar para educar: huellas de Luis Guillermo Vasco en mi travesía por la antropología de las infancias y la antropología de la educación

Confronting to Educate: The Traces of Luis Guillermo Vasco in My Journey through the Anthropology of Childhoods and Educational Anthropology

MARITZA DÍAZ-BARÓN

Pontificia Universidad
Javeriana, Bogotá, Colombia.

RESUMEN

Este artículo desarrolla tres aspectos de una trayectoria particular en la antropología, para la cual ha sido influyente la obra de Luis Guillermo Vasco. En primer lugar, la confrontación como forma de educar, en el supuesto de que siempre hay que cuestionar lo que se da por sentado. En segundo lugar, se muestra cómo se desarrolló la investigación de las infancias en el caso de la autora. Finalmente, aparece de modo sugerente, el ambiente universitario de la antropología en la Universidad Nacional en las décadas de 1970 y 1980.

✉ diaz.m@javeriana.edu.co

ORCID: 0000-0002-1955-6629

🔗 [Google Scholar](#)

Palabras clave: confrontación, infancias, educación, etnografía, compromiso

Cómo citar este artículo:

Díaz-Barón, M. (2025). Confrontar para educar: huellas de Luis Guillermo Vasco en mi travesía por la antropología de las infancias y la antropología de la educación. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 27(2), 21-36. <https://doi.org/10.17151/rasv.2025.27.2.2>



ABSTRACT

This article explores three aspects of a particular trajectory in anthropology, which has been influenced by the work of Luis Guillermo Vasco. First, confrontation as a form of education, based on the assumption that we must always question what is taken for granted. Second, it shows how research on childhood developed in the author's case. Finally, it offers a suggestive glimpse into the university environment of anthropology at the National University in the 1970s and 1980s.

Key words: Confrontation, childhoods, education, ethnography, commitment

La primera clase que tuve al ingresar al Departamento de Antropología de la Universidad Nacional en el segundo semestre de 1975 fue Etnografía a cargo del profesor Luis Guillermo Vasco. En aquel entonces no había ningún curso de inducción a la vida universitaria, así que esa clase significó la iniciación de entrada a ese nuevo mundo. Llegué colmada de la emoción de ser parte de esa universidad y viéndome a futuro con una imagen romántica de lo que sería ser como antropóloga.

Antes de que el profesor ingresara al salón, ya estábamos sentados y atentos más de 30 primíparos que nos encontrábamos dispuestos al nuevo paso. Con tímidas conversaciones nos reconocíamos mutuamente, siendo evidente que las mujeres éramos muy pocas y, al parecer, más jóvenes, mientras que los hombres se veían mayores y parecían desplegar expresiones más firmes. Encontramos algunos conocidos con los que compartimos sonrisas, palabras gentiles y la confabulación ante las tensiones del primer encuentro con la universidad. El ambiente entró en suspenso cuando llegó el profesor Vasco y con voz fuerte y tono contundente sentenció esta advertencia: –Sepan que yo no les puedo enseñar antropología porque la antropología no se aprende en el salón de clase, sino con la gente, en el lugar en que habitan y compartiendo su vida cotidiana–.

Luego, dijo su nombre y empezó a tomar lista a las y los estudiantes. Mientras lo hacía iba formulando preguntas uno a uno, que me parecían casi clarividentes, pues no era claro cómo tenía información previa sobre nosotros. A la hija de un conocido antropólogo la retó advirtiéndole que no le sería fácil seguir sus pasos, sino lograba sacudirse el peso de ser la hija de su padre. A otro estudiante le preguntó si sería capaz de pensar más allá de sus posturas para entender las diferencias culturales.

Cuando me llegó el turno la pregunta fue por qué iniciaba estudios en el segundo semestre. ¿Acaso viene de un colegio de élite de los de calendario B?¹. Explicué que me había graduado de bachiller a finales del año anterior en calendario A, pero había iniciado un jardín infantil² y debí postergar un semestre el ingreso a la universidad. Hubiera querido contar que el jardín respondía a una iniciativa familiar en respuesta al nacimiento de una sobrinita y la infructífera búsqueda, de lo que se llamaba en ese entonces, guardería. No encontramos un lugar que no se quedara en ofrecer modelos educativos de moda para cautivar clientes. Reunimos deseos y búsquedas por acercarnos más a la alegría de la vida, junto con una breve experiencia de mi trabajo de grado de bachiller acerca de nuevas pedagogías latinoamericanas y del arte en la infancia temprana como una posibilidad de transformar la educación. Nos aventuramos a reunir en la sala de la casa de nuestra madre a un pequeño grupo de hijos e hijas de conocidos que compartían la necesidad de construir alternativas educativas para ellos. Apenas pude enunciar someramente que ese proyecto también era importante para mí cuando llegaron las preguntas del profesor, con tono de reclamo: –¿Y por qué no está estudiando pedagogía? ¿De dónde sacó la idea de estudiar antropología?–. Mis titubantes respuestas acerca del interés por las dos disciplinas no lograron suavizar el interrogatorio que en adelante hizo una y otra vez: –¿Usted todavía por aquí? Pensé que ya estaría en la Universidad Pedagógica–. Sus cuestionamientos no solo se hacían en clase, pues desde un comienzo el profesor Vasco fue designado por la carrera como mi consejero.

Al salir de clase empezamos a incursionar en el prado de enfrente del edificio de Ciencias Humanas, conocido como *Jardín de Freud* donde compartíamos nuestras primeras impresiones acerca de este particular profesor. Hubo expresiones acerca de sentirse intimidados, maltratados, molestos o quien lo tomó con humor y como un desafío, incluso generó un temor en varios que llegó a instalárseles de ahí en adelante. Fue claro que ese primer episodio nos impactó e incrementó las incertidumbres que ya traíamos. A lo largo de la carrera algunos nos fuimos acercando a él, mientras que otros buscaron distanciarse lo más posible. Para relatar mi cercanía y las huellas que ha dejado en mi travesía por la antropología de las infancias y de la educación, en este texto me propongo un sentido y sencillo homenaje al profesor Luis Guillermo Vasco Uribe. Para hacerlo,

¹ En la ciudad Bogotá predomina el calendario escolar denominado A en el que funcionan los colegios públicos y los privados con programas centrados en español, mientras que en menor grado están los colegios privados de calendario B, que suelen ser bilingües, con costos más altos.

² El jardín infantil Centro de Expresión Artística Mafalda fundado en febrero de 1975.

recogí mis memorias, mis diarios de campo y las notas que siempre tomé en nuestras conversaciones.

Buscando una antropología de la infancia que aún no conocíamos

En aquel entonces el foco de la formación antropológica del Departamento eran los pueblos indígenas. Había quienes llegaban a cuestionar si el estudio de otros sectores sociales era o no antropología. La infancia y la educación como campos de la antropología eran poco conocidos en nuestro medio y ese fue mi primer encuentro con la *pedagogía de la confrontación* del profesor Vasco que inicialmente me hizo sentir hostigada y a la vez retada por sus interrogaciones, lo que me llevó a explorar en mi interior acerca de las fuerzas y los recursos que poseía o podía ampliar para responder. Fue entonces que, con cierto grado de desespero, consulté a la profesora Ligia Echeverry de Ferrufino, quien seguía los pasos de Virginia Gutiérrez de Pineda en el estudio de la familia en Colombia. Al contarle el dilema que enfrentaba soltó una fuerte carga y me entregó dos lecturas: el libro de Margaret Mead *Coming of Age in Samoa* (1928) y el de Ruth Benedict *Patterns of Culture* (1934). Después de leerlas conversamos sobre mis apreciaciones y dijo: –Pregúntele al profesor Vasco si la cultura incide en la experiencia de la niñez y la adolescencia, y sustente su pregunta con lo que leyó acerca de quienes sentaron las bases del estudio de la infancia y de la educación–.

No esperé la siguiente toma de lista y las reiteradas preguntas del profesor Vasco, sino que fui a su oficina y le planteé mis reflexiones. Sonrió mientras decía: –Está bien, ya pudo encontrar algo más allá. Si quiere seguir ese camino, al menos empiece por hacer etnografía como lo hizo Mead–. Al mismo tiempo criticó esa falta en el trabajo de Benedict. A partir de ese momento, nuestra relación tomó otro curso en la medida en que se entabló una suerte de acompañamiento a mi trabajo etnográfico sobre la labor pedagógica que empezaba a desarrollar.

A lo largo de esa nueva relación fui comprendiendo que las preguntas confrontadoras del profesor Vasco eran centrales para el aprendizaje en tanto presionaban a explorar más allá de lo superficial, pero siempre que generarán la búsqueda de respuestas y no me dejara recluir en un lugar de mera presión o temor. En la formación antropológica esos interrogantes fueron fundamentales teniendo en cuenta que la disciplina está basa en la indagación, la reflexión crítica y la posibilidad de problematizar fenómenos sociales y culturales frente a certezas y preconceptos.

En antropología, cuestionar lo que se da por sentado es esencial para desentrañar las relaciones sociales, los significados culturales y las dinámicas del poder. Eso mismo hacía Luis Guillermo Vasco con sus estudiantes de manera frontal e implacable, y aún me pregunto si era o no lo que necesitábamos para despertar y reaccionar. Para las generaciones recientes de estudiantes se podría decir que hay importantes avances en transformaciones en sus experiencias de niñez que les dan un piso de confianza, así como en contar en su formación universitaria con pedagogías más dialogantes que tienen en cuenta su voz y sus intereses. Se diría que una pedagogía de la confrontación estaría fuera de tiempo y lugar, sin embargo, y tal vez con nuevas estrategias pedagógicas, defiende que se debe mantener en un lugar central a las preguntas que nutran su pensamiento crítico, que les propongan debates, que inste a buscar respuestas y a mantenerse despiertos en el proceso, que les den valor a las posturas y que no pierdan de vista el *para qué* de la acción antropológica.

En las clases resaltaba que el conocimiento se construye a partir de preguntas que guían la investigación etnográfica, el trabajo de campo y el análisis de sus resultados. Decía que al formular preguntas se busca comprender las experiencias de la vida, las percepciones y explicaciones de los actores sociales evitando imponer una preconcebida visión académica. Sin embargo, a lo largo de la formación insistió en que en la antropología la pregunta no es imparcial; está ligada a una postura que puede tener o no un compromiso con la comprensión de las desigualdades, la justicia social y que siempre es política. En lugar de pretender una imposible neutralidad, proponía que los antropólogos definieran su propia posición y asumieran un compromiso ético y político con las comunidades que estudian, lo que implica no solo describir o analizar, sino también participar y colaborar con los sujetos reconociendo su derecho a ser parte activa en la producción de conocimiento.

La mirada vasquiana en la etnografía y el rumbo pedagógico

Durante dos años, quincenalmente, presenté al profesor Vasco los diarios de campo que realicé a puño y letra, ya que los computadores estaban fuera de mi alcance. Mi etnografía apeló a la observación participante y al registro escrito que consignaba en los diarios mientras desempeñaba mi labor como maestra. Llevaba en mi bolsillo una pequeña libreta en la que anotaba palabras que me permitieran después reconstruir en el diario con más detalle los acontecimientos, las relaciones, los ambientes, el espacio y el tiempo, entre otros aspectos. Seguí la indicación de solo escribir en un lado de la hoja, porque en algún momento tendría que agrupar la información por subtemas. Fue casi un entrenamiento sobre la

percepción con los sentidos que se fue haciendo más amplio y detallado, al tiempo que fijó en mí el hábito de hacer que realmente fuera un diario del campo en el que vivía cada día.

Observaba y anotaba con atención acerca de los cuerpos de las niñas y los niños, sus maneras de gestualizar, de moverse, lo que expresaban de manera verbal y no verbal. Las necesidades e intereses que manifestaban y la manera en que respondían ante ellas. Sus maneras de relacionarse entre pares y cómo se contrastaba con la relación con adultos. Me interesé por qué les hacía acomodarse en el jardín, qué ponían a disposición para adaptarse y a qué se resistían. Me interesaba detallar lo que imitaban y lo que no. Es importante aclarar que en este tiempo el profesor Vasco no planteó la necesidad de establecer una pregunta de investigación, sino, por el contrario, ir transitando por el conocimiento que me permitía la etnografía de las niñas, los niños, el contexto y de mí misma. La pregunta de investigación apareció más adelante y emergió de lo vivido hasta ese momento.

Con algún vago referente que otro curso me dio acerca del materialismo cultural me impuse la tarea de *ser objetiva* en mis registros para encontrar patrones observables y verificables en los comportamientos de los niños y las niñas. Cuando revisamos esos diarios de campo, el profesor Vasco cuestionó mi presunta objetividad como una ilusión irrealizable que deshumaniza la investigación desconociendo la subjetividad que es inherente al proceso de construcción de conocimiento. Ponía en relieve cómo el conocimiento no es neutral sino que está determinado por intereses de clase, raza, género y cultura. Insistía en que esa supuesta neutralidad científica ha servido históricamente para justificar la colonización, el racismo y la exclusión. Resaltaba que era necesario ahondar en la subjetividad que portamos para reconocernos como sujetos culturales, más aún en la investigación. Lo que me explicó durante aquel tiempo, lo encontré más adelante recogido en su texto *La objetividad una trampa mortal*. Me propuse salir de aquella trampa dándole lugar a la noción de experiencia en la etnografía. Una experiencia que toca tanto a investigadores como investigados, Es decir, que entreteje *lo que acontece* y *lo que le acontece* a quienes comparten la vida cotidiana en el campo que se está etnografiando.

Al observar y consignar todo lo que mis sentidos, emociones y mente percibían, se fue acentuando el valor pedagógico de una etnografía del aula. Fui entendiendo el *aula más allá del salón de clase* bajo una perspectiva que expande los espacios, las metodologías y recursos de enseñanza y aprendizaje que sobrepasa las paredes institucionales y

está en los entornos naturales, comunitarios, relacionales, conformando ecosistemas de aprendizaje sin fronteras fijas. Las conversaciones sobre mis diarios siempre generaban nuevas preguntas: –¿Por qué registra esto y no aquello? ¿Qué tiene que ver con su propia infancia? ¿Qué preguntas surgen de lo que observa? ¿Quién puede responder sus preguntas? ¿Cómo verían lo que usted registra y cómo lo describirían otras personas? ¿Cómo puede describir lo que percibió sin reducirlo a un adjetivo? ¿Es posible ser objetivos en el registro etnográfico? ¿Cuál es la experiencia de los niños, los demás maestros, la suya? ¿Para qué sirven sus diarios de campo? ¿De dónde saca esas conjeturas? ¿Qué dicen los niños al respecto de aquello que está registrando o está analizando?–

Una pregunta reiterada del profesor Vasco giraba en torno a si lo que se considera “normal”, “esperado” o “anormal” según las teorías evolucionistas de las ciencias sociales y en particular la psicología, eran visibles en un contexto como el que yo registraba. Y si las diferencias en las nociones sobre la naturaleza de los niños y las niñas, sus maneras de aprender, su inteligencia, sus juegos, el cuidado o los roles, y las responsabilidades familiares podrían ser universales y qué implicaba establecer modelos universales del desarrollo infantil. A partir de este tipo de interrogantes se derivaban reflexiones de cierre a cada conversación que volvían sobre cómo el conocimiento, la ciencia y la investigación no son fines en sí mismos, sino medios, instrumentos, para transformar el mundo hacia la equidad, la libertad y la justicia.

El profesor Vasco destacaba la importancia de asociar la teoría y la práctica en los procesos pedagógicos, es decir, entablar una praxis pedagógica. Por esa vía me propuso una ruta para mi aprendizaje acerca de la infancia y la educación infantil a partir de procedimientos que él encuadró en la idea de –ir, llegar y volver–. *Ir* implicaría la acción de romper con los centros de poder y dominación. Esta ruptura se lograba sumergiéndose en la complejidad de las realidades que en el ámbito educativo significaban, por ejemplo, poner a la institución, al maestro y al adulto como centro de control o tomar modelos idealizados de familia. *Llegar* representaría integrarse y comprender las condiciones materiales y espirituales de las personas estableciendo una real conexión con ellas. *Volver* conllevaría traducir las necesidades en acciones concretas asegurando que las decisiones, en este caso pedagógicas, no fueran tomadas de manera abstracta o teórica, sino resaltando el carácter político de la educación. Este conocimiento sería la base para transformar la realidad de acuerdo con el principio de que “el conocimiento del hombre no puede separarse ni en lo más mínimo de la práctica, y repudia todas las teorías erróneas que niegan su importancia o separan de ella el conocimiento” (Mao, 1968,

p. 5). Los anteriores elementos nutrieron inicialmente los procedimientos educadores del jardín no solo conectando la etnografía en el aula con una visión acerca del proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, sino dando relevancia a la coherencia entre lo que se dice y se refleja en la práctica pedagógica.

Desde sus inicios, el jardín infantil acogió la mirada de nuevas pedagogías a la cabeza de Paulo Freire.

El pedagogo Germán Mariño, que fue mi profesor terminando el bachillerato, abrió alternativas para romper con los modelos tradicionales de educación preescolar y promovió una educación que potenciara el ser de las niñas y los niños por medio del juego y el arte. Entendíamos la construcción de la autonomía y la conciencia crítica como una herramienta para la transformación social. También fueron importantes los referentes de algunos de mis profesores en la universidad que interpe-laban en mí la perspectiva maoísta. Carlo Federici, quien exponía con rigor los fundamentos lógicos de las matemáticas como base para estructurar y validar el razonamiento y el análisis social. El curso de Kant del profesor Guillermo Hoyos, con una cautivante energía, retomaba la relación entre el empirismo y el racionalismo argumentando que el conocimiento surge de la interacción entre la experiencia sensorial y las estructuras cognitivas innatas. Por otra parte, las pesquisas del equipo pedagógico se nutrieron de los diálogos con las madres y padres de familia, en su mayoría artistas o docentes de la Universidad Nacional, que impulsaron la búsqueda de nuevos referentes teóricos. Por ese camino encontré diversos autores, entre los que tuvieron especial relevancia las propuestas de María Montessori y Rudolf Steiner.

Montessori plantea un método pedagógico basado en la observación, la experimentación, la experiencia sensorial y el aprendizaje activo, principios centrales de la construcción epistemológica en la educación infantil. El proyecto de antroposofía de Rudolf Steiner parte de la aproximación holística a la educación integrando el desarrollo intelectual, artístico, práctico y emocional del niño, centrándose en su individualidad y en el respeto por su ritmo de aprendizaje.

Con las anteriores reflexiones fui de nuevo donde el profesor Vasco, cuya respuesta fue determinante: –¿Por qué necesita de las teorías que llegan desde Prusia o Italia para darle sentido a lo que está ahí bajo sus narices? ¿Acaso tiene que hacer coincidir lo que hay aquí con lo que le dicen desde allá?– Le respondí: –¿No es acaso lo mismo que tomar una teoría del conocimiento que viene de China?– Él respondió con un enfático

no y una larga explicación sobre el espíritu revolucionario. Y después de algún tiempo retomamos el diálogo discutiendo divergencias acerca de la forma de involucrar los referentes teóricos en el quehacer antropológico y pedagógico.

En ese tiempo nuestros semestres duraban un año debido a los cierres prolongados de la Universidad, lo que redujo el grupo de estudiantes a la tercera parte, siendo las mujeres las que más permanecimos. Durante el cuarto semestre nació mi hija, mientras su padre trabajaba en la selva amazónica durante largos períodos de campo. Me sentí abrumada ante el panorama de criar, trabajar y a la vez estudiar. Busqué al profesor Vasco para que autorizara la cancelación de mi semestre. Él propuso que tomara el mínimo de materias, e incluso me invitó a llevar a mi hija a su clase, que efectivamente dictó algunas veces con ella en brazos. Me compartió conocimientos de su experiencia por el reciente nacimiento de su segunda hija.

En conjunto, las conversaciones y lecturas aportaron al entendimiento de los niños y las niñas con respecto a sí mismos sin restringirlos a los postulados teóricos que daban una caracterización universal de la conducta infantil y del desarrollo infantil. Un gran aliento provino de la satisfacción y confianza de las familias de los niños y las niñas sobre nuestro minucioso conocimiento de sus hijos e hijas, a quienes invitábamos a observar, registrar y conversar sin pretender reducirles a comportamientos normalizados. Esto llevó a la búsqueda de las causas para generar transformaciones y no fórmulas para “aconducir” a los niños y las niñas.

Las fuentes etnográficas generaron una ruta en la comprensión y acción pedagógica del jardín infantil para encontrar cómo las interacciones cotidianas en el aula reflejan y reproducen dinámicas sociales más amplias. El juego fue uno de mis focos de atención como campo de observación de las relaciones de las niñas y los niños. Se hacía evidente cómo revela los contextos culturales que configuran las interacciones sociales o la posible capacidad de agencia. Uno de los hallazgos sobre el juego indicaba que la competencia, la propiedad, la fuerza y la destreza, se convierte en un modelo de comportamiento deseado por los más grandes para poder “mandar en el juego”, lo que planteaba una posible conexión con rasgos predominantes del entorno social de los niños y las niñas, y a entender la manera en que son incorporados tan tempranamente en los procesos de socialización.

Con el profesor Vasco repasamos la información etnográfica convertida en informe del curso de trabajo de campo dirigido por él, acerca de

los significados que ponían de manifiesto las diversas formas en las que los niños y las niñas se relacionan con su mundo y se preparan para asumir el papel de adultos. Sus preguntas giraron en torno a la neutralidad de la escuela: –¿Cuál es el papel de las instituciones educativas frente a perpetuar las dinámicas que llevan desde la infancia temprana a las desigualdades sociales?–. Sus interpelaciones vigorizaron nuestro proceso para observar y valorar estas diferencias, reconocer que cada niño y niña tiene una combinación única de habilidades, intereses, temperamentos y estilos de aprendizaje, así como a crear entornos que celebren la diversidad, promuevan la aceptación de las diferencias e involucre a los niños y las niñas en la toma de decisiones para fomentar su sentido de agencia y valoración personal.

Más adelante, cuando terminé la carrera, los aportes del profesor Vasco se dieron también en su rol como padre de familia del jardín infantil, junto con su compañera y madre de dos de sus hijos, quienes nos permitieron ser parte de un tiempo precioso en la vida de su tercer hijo. Ambos compartían una particular sensibilidad hacia el arte y apoyaron, exigieron y aportaron significativamente a la educación desde la creatividad y la autonomía. Otra de sus contribuciones fue la manera de involucrarse como parte de la comunidad no solo como receptores pasivos sino como actores activos en la definición de los contenidos y métodos de enseñanza.

Fueron pertinentes sus alertas ante el universalismo para cuestionar los currículos homogenizantes con un enfoque colonial, patriarcal, clasista y racista en las escuelas, incluyendo la educación inicial. A pesar del reconocimiento de las metodologías participativas de la sociología y la antropología, manifestaba serias dudas sobre la Investigación Acción Participativa. Exigía tener presente una ética del cuidado y la reciprocidad, y garantizar que la investigación beneficie material y políticamente a las comunidades. En el recorrido pedagógico del jardín, los debates que sostuvimos se articulaban con el proceso inspirado en las epistemologías propias y en los saberes medioambientales que seguíamos aprendiendo de los pueblos indígenas.

Vasco y mi travesía por la investigación sobre las infancias

Posteriormente, nuestras conversaciones sobre la infancia y la educación sucedieron durante algunos de los trabajos en los que he participado. Varias de mis labores fueron consultorías a programas de instituciones del Estado o agencias de cooperación internacional, considerando que la intervención de profesionales de las ciencias humanas en el Estado y las políticas públicas son importantes para contribuir al proceso de

construcción de la nación. No se hicieron esperar sus confrontaciones acerca de las políticas públicas que suelen ignorar la autonomía de los indígenas reduciendo su participación a roles instrumentales, como ejemplificó con los proyectos de desarrollo del Estado que transforman valores culturales en mercancías. Hasta hoy día me problematizan sus advertencias sobre la cooptación estatal (de las demandas indígenas) que resuenan en los debates sobre la multiculturalidad, la educación intercultural y la patrimonialización. Resaltaba cómo los proyectos de desarrollo, e incluso de la academia, pueden perpetuar la colonialidad y la dominación encubriendo cuestiones más profundas sobre la desigualdad económica y la injusticia social.

Por cuanto el profesor Vasco abogaba por una mirada sobre la diversidad de las infancias y que la educación tuviera en cuenta el contexto cultural y social de los niños, las niñas y los estudiantes en general, analizamos algunos planteamientos de autores norteamericanos y europeos. Sus preguntas, siempre inquisidoras, cuestionaban mis hallazgos sobre las raíces de la antropología de la infancia y la antropología de la educación por su concentración en estudios sobre el ciclo vital, la escuela y la socialización, con visiones de las niñas y los niños como receptores pasivos de la cultura. Discutimos los alcances y limitaciones de reconocer a las niñas y los niños como agentes activos en la construcción de su mundo social y cultural, que promovió mi acercamiento a los aportes de estudios transculturales como los de John y Beatrice Whitting (1975), David Lancy (1976) y Robert Le Vine (2003), antropólogos que abordan comparativamente las formas de crianza y educación.

También tratamos temáticas y autores en América Latina, y el enfoque crítico que mantiene, contextualizado y comprometido con la realidad social, política y cultural de la región. Ahondé en trabajos como el de Sandra Carvalho (2003), investigadora brasileña que ha trabajado en temas de pobreza, infancia y políticas públicas, enfocándose en la vida cotidiana de los niños y las niñas en contextos urbanos; o el de Clarice Cohn quien emprendió el estudio de la niñez desde las propias perspectivas de los niños y las niñas, valorando los saberes, prácticas y cosmovisiones de los pueblos indígenas sobre la crianza y la infancia. En Colombia, los trabajos con un corte histórico e interdisciplinario como los de Ximena Pachón y Zandra Pedraza tomaron especial relevancia para disponer el campo a partir de finales de los 90. Coincidimos en que las investigaciones que exploran temas como la guerra, la pobreza, la migración, las relaciones intergeneracionales aportan a los cuestionamientos sobre las perspectivas eurocéntricas y coloniales que han dominado los estudios sobre la niñez.

Uno de los trabajos más relevantes en los que participé sucedió en el marco del proyecto *Atención integral a la familia indígena* del ICBF, de la entonces Sede de los Territorios Nacionales (antes de ser reconocidos como departamentos Amazonas, Arauca, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo, Vaupés y Vichada). El proyecto inició en 1993 y formuló tres líneas de investigación y acción: 1) autosuficiencia alimentaria; 2) Sociabilización endógena, familia e infancia; y 3) Control social y aspectos sociales y legales de la familia. Involucró activamente a las comunidades indígenas en la planeación y ejecución de las acciones del proyecto, acogió sus decisiones y formas de gobierno propio y promovió el carácter colaborativo en la implementación de las políticas públicas.

Durante varias estadias de campo estudié las formas de sociabilización endógena de las niñas y los niños, especialmente en el trapezio amazónico y en el Vaupés. Como fruto del trabajo expuse la importancia de las epistemologías propias de los pueblos indígenas, específicamente del pueblo *Pãmiwa* (conocido como Cubeo) y el pueblo *Tikuna*, que fue retomado por las comunidades para recuperar prácticas de crianza, juegos tradicionales, nociones propias sobre el cuidado y la integralidad de las niñas y los niños. Retomando la pedagogía freiriana y las corrientes constructivistas, como las de Lev Vygotsky o Jean Piaget, encontré afinidades con el uso de la *pregunta problematizadora* y la *exploración del entorno* como base del aprendizaje infantil. También observé las particularidades del sentido de lo colectivo en el compromiso educativo de la comunidad. Mi reflexión no se limitó a la forma como ese proceso podría enriquecer las prácticas educativas internamente, sino que le considero un legado para reconfigurar las nociones de infancia y educación inicial en espacios no exclusivamente indígenas. Entonces, inspirada en las epistemologías indígenas, formulé un método pedagógico alternativo que llamé *exploración asistida* poniendo el saber propio en un diálogo de “tú a tú” con las teorías pedagógicas que contrastan la histórica relación colonial.

Cuando sostuve una nueva conversación con el profesor Vasco exclamó: –Al fin está haciendo realmente antropología–. Sin embargo, nuevamente, recalcó las alertas sobre el trabajo con las instituciones del Estado y ante la exploración asistida exclamó: –¿Acaso pretende convertir lo indígena en un modelo para replicar en la “educación occidental”?– Esa pregunta reclama no romantizar ni exotizar lo indígena, ni emplear sus conocimientos utilitariamente. Un llamado ético, más que académico, que aún me resuena. El profesor Vasco hizo que me adentrara en las formas propias de construir conocimiento con fundamento en la cosmovisión indígena que conecta a los individuos con sus ancestros, la naturaleza y el universo. Esto implica otra visión de la integralidad del ser humano en

la que el conocimiento no se separa del cuerpo, de las emociones, del espíritu, que se produce y reproduce en comunidad.

Ello genera un compromiso que mantengo con la comunidad adelantando una investigación colaborativa con acuerdos claros acerca de necesidades e incluso he entregado mis diarios de campo para que la comunidad los use como material de trabajo.

Otro proyecto en el que participé como consultora fue en la elaboración del *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*, formulado por el Instituto Distrital de Investigación Educativa (IDIE) y la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), entre el 2010 y el 2012. Con el propósito de promover el bienestar físico, emocional, social y cognitivo de los niños y niñas, atendiendo a sus necesidades específicas desde su *propia noción de la integralidad*, el lineamiento tuvo un *enfoque intercultural* para generar un diálogo de saberes entre las cosmovisiones indígenas que, siguiendo las pautas del *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)* permitieran integrar conocimientos, prácticas y lenguas de los pueblos indígenas, que aseguren que los niños y niñas crezcan *conectados con su cultura* creando espacios que sean acogedores para los niños y sus familias, fomentando el respeto y la valoración de la diversidad cultural.

Respondiendo al Acuerdo 359, por el cual el Distrito Capital estableció los lineamientos de Política Pública para garantizar una educación inicial pertinente y de calidad para los niños y las niñas indígenas en Bogotá, con representantes de las comunidades indígenas radicadas en Bogotá, Nasa, Misak, Embera Katio, Kuankuamo, Kubeo, Wayuu, Muisca, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga, Murui-Huitoto, Tubu, Coreguaje, Kamtsa, Waunan, Yanacona, Wiwa y Eperará, me correspondió orientar el proceso de construcción participativa para definir los lineamientos pedagógicos de los jardines infantiles indígenas en Bogotá.³ Después de compartir remembranzas sobre la infancia y las trayectorias en la ciudad, con círculos de la palabra, talleres de diseño, reflexiones y debates conceptuales, que fueron permanentemente consultados con los cabildos y sabedores de los territorios, se definieron los acuerdos para asegurar una educación inicial inclusiva, respetuosa y que fortalezca la identidad de los niños y las niñas indígenas en Bogotá.

³ Posteriormente denominados Casas de Pensamiento Intercultural. <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/93-noticias-infancia-y-adolescencia/6164-las-12-casas-de-pensamiento-intercultural-de-bogota-unidas-para-conmemorar-el-dia-nacional-de-la-ninez-y-adolescencia-indigena>

Cuando conversé al respecto con el profesor Vasco, lo primero que indicó fue la necesidad de hacer una etnografía del proceso. En seguida, conforme a su pedagogía de la confrontación, anotó sus críticas sobre las políticas públicas, por ejemplo, cuestionando: –Los Emberá son gente de maíz. ¿Cómo se pretende que lo sigan siendo en Bogotá, con un huerto escolar? – Ponía en duda la capacidad de implementar el lineamiento en un contexto urbano como Bogotá, donde las comunidades indígenas enfrentan desafíos adicionales por la migración, la discriminación, el racismo y la pérdida de conexión con sus territorios ancestrales. Arguyó si realmente el proyecto respeta la autonomía de los pueblos indígenas en la construcción de sus propios modelos educativos, logrando integrar sus cosmovisiones en la educación inicial, o simplemente les reduciría a elementos folclóricos o complementarios de un marco pedagógico occidental. Argumentó que aunque el documento parte de la participación comunitaria, en la práctica las decisiones seguían siendo inducidas y determinadas por las instituciones distritales que limitaban la autodeterminación de las comunidades. Enfatizó la importancia de entender y respetar las cosmovisiones indígenas como sistemas completos de conocimiento, en lugar de fragmentarlas como asignaturas de un currículo. Debatió si la interculturalidad propuesta por el lineamiento era realmente crítica y transformadora, o si se limitaba a una mera coexistencia de culturas sin cuestionar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y las relaciones asimétricas entre el Estado y los pueblos indígenas.

Las conversaciones con el profesor Vasco acerca de la relación entre la antropología, la infancia y la educación se dieron por largo tiempo y con múltiples matices. La mayor huella que dejaron su maestría, su solidaridad, las reflexiones a partir de preguntas de confrontación, su humor, su sarcasmo, su voz contundente y su exigencia siempre de apoyarse en el trabajo de campo, me propusieron tomar la antropología como potencial perspectiva para la práctica emancipadora y de liberación, en oposición a una pedagogía de la sumisión. Siempre hizo sentir su crítica sobre el sistema educativo hegemónico y excluyente, y por no responder a las diversas realidades de las poblaciones, especialmente populares e indígenas. Me instó a desafiar las narrativas dominantes por medio de la etnografía y la construcción del conocimiento conforme a planteamientos marxistas, y compartió algunas de sus reflexiones sobre su propia experiencia entre los Chamí y la investigación colaborativa con el pueblo Guambiano que le llevó a ser coautor de textos que reivindican su historia. No puedo decir de mi parte que sus preguntas y advertencias tengan respuestas conclusivas. Al contrario, sus palabras siguen estando presentes en mis reflexiones y, a veces, los desvelos que me acompañan. Entiendo mi labor como una mediadora que se apoya en la experiencia y

la investigación que de ninguna manera pretende determinar las acciones de los pueblos indígenas y otros grupos étnicos.

Sin duda, su postura definida y contundente ha sido un legado para acercarme a las infancias y a la educación desde la antropología.

¡Gracias siempre!

Referencias

- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. Houghton Mifflin.
- Carvalho, S. (2003). *Infância e exclusão social: Um estudo antropológico sobre crianças em situação de rua no Brasil*. Editora UFMG.
- Centro de Expresión Artística Mafalda. (2024) PEI. <https://centromafalda.edu.co/>
- Cohn, C. (2002). *A criança indígena: A concepção xicrin de infância e aprendizado*. PPGAS-USP.
- Concejo de Bogotá, D.C. (2009, enero 5). Acuerdo 359 de 2009: Por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Jurídica Distrital. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34386>
- Díaz, M. (2024). Reconfigurar las nociones de infancia y la educación inicial desde las pedagogías propias de algunos grupos amazónicos. *Revista Áltera*, 17. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/article/view/66880>
- Lancy, D. (2008). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge University Press.
- Levine, R. (2003). *Childhood socialization: Comparative studies of parenting, learning and educational change*. Levine, R. (2007). Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist*, 109(2), 247-260. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.247>
- Mao, T. (1967). *Citas del Presidente Mao Tse-Tung* [Libro Rojo]. República Popular de China.
- Mao, T. (1968). *Sobre la práctica*. República Popular de China.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. William Morrow y Company.
- Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.). (s.f.). *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-214913.html>
- Pachón, X. (2007). *Los gamines: Una historia social de la infancia en Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Pedraza Gómez, Z. (2011). Educación y cultura: La escuela como espacio de configuración de la infancia. En *Infancias y adolescencias: Teorías y experiencias en el borde* (pp. 45-68). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Editorial Crítica. (Trabajo original publicado en 1937).
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. En *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. Cinvestav-IPN.
- Steiner, R. (1995). *The education of the child in the light of anthroposophy*. Anthroposophic Press.
- Vasco, L. G. (2007). Así es mi método en etnografía. *Tabula Rasa*, 6, 19-52.
- Vasco, L. G. (1987). Objetividad en antropología: Una trampa mortal. *Uroboros*, 1, 7-9.
- Vygotsky, L. (1934). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Whiting, J., y Whiting, B. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Harvard University Press.