

Outras geografias do útero-barriga como o primeiro território de nossas infâncias. Pedagogias ancestrais a partir da relação com o ombligo/ombli-gación

**Other geographies of the uterus-womb as the first territory of our childhoods. Ancestral
pedagogies from the relationship with the ombligo/ombli-gación**

**Otras geografías del útero-vientre como primer territorio de nuestras infancias.
Pedagogías ancestrales desde la relación con el ombligo/ombli-gación¹**

Patrícia Medina Melgarejo²

Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Ciudad de México

Sabinee Yuliet Sinigüí Ramírez³

*Facilitadora en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Universidad de Antioquia. Medellín,
Colombia.*

Maritza Cartagena Muñoz⁴

*Coordinadora de prácticas de la en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.
Docente de pregrado y posgrado en la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.*

Recebido em: 02/05/2025

Aceito em: 26/05/2025

Resumo

Este trabalho busca compartilhar um exercício de argumentação crítico-reflexiva como produto do contexto de nossas práticas de formação e pesquisa, em torno do tema denominado "Pedagogias Ancestrais" que faz parte do Programa de Bacharelado da Mãe Terra (LMT) da Universidade de Antioquia-Colômbia em diálogo com o México. Compreender as infâncias a partir de outras perspectivas epistêmicas, abordando as concepções do útero-vientre como primeiro território da vida e as suas geografias e processos. Metodologias horizontais são propostas em diálogo, a partir da comunalidade e ecologias de conhecimento. O texto busca compreender e discutir a reconstituição epistêmica da ancestralidade e seus processos como saber-saber subalternizado e colonizado, a fim de potencializar criticamente as pedagogias ancestrais como base epistêmica descolonizadora, tanto para os estudos sobre a infância, quanto para a formação de profissionais e pesquisadores sobre o cuidado da criança e da vida.

Palavras-chave: Infâncias e territórios. Descolonização e saberes ancestrais. Pedagogias ancestrais da Mãe Terra.

Abstract

¹ Aportaciones de la LPMT (Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra).

² patriciamedinaelgarejo@gmail.com/ pmelgarejo@upn.mx.

³ maritza.cartagena@udea.edu.co.

⁴ sabinee.sinigui@udea.edu.co.

This work seeks to share an exercise of critical-reflective argumentation as a product of the context of our training and research practices, around the subject called "Ancestral Pedagogies" that is part of the La Madre Tierra (LMT) Bachelor's Program of the University of Antioquia-Colombia in dialogue with Mexico. Understanding childhoods from other epistemic perspectives, by addressing the conceptions of the uterus-womb as the first territory of life and its geographies and processes. Horizontal methodologies are proposed in dialogue, from communal and ecologies of knowledge. The text seeks to understand and discuss the epistemic reconstitution of ancestry and its processes as a subalternized and colonized knowledge-knowledge, in order to critically enhance ancestral pedagogies as a decolonizing epistemic basis, both for studies on childhood, and for the training of professionals and researchers on the care of children and life.

Keywords: Childhoods and territories, decolonization and ancestral knowledge, ancestry, Mother Earth pedagogies.

Resumen

Este trabajo busca compartir un ejercicio de argumentación crítica-reflexiva como producto del contexto de nuestras prácticas formativas y de investigación, en torno a la asignatura denominada "Pedagogías Ancestrales" que forma parte del Programa de Licenciatura de la Madre Tierra (LMT) de la Universidad de Antioquia-Colombia en diálogo con México. Siendo así, procuramos comprender las infancias desde otras perspectivas epistémicas, al abordar las concepciones de útero-vientre como primer territorio de vida y sus geografías y procesos, discutiendo la reconstitución epistémica de la ancestralidad y sus procesos como un saber-conocimiento subalternizado y colonizado, a fin de potenciar críticamente a las Pedagogías ancestrales como base epistémica descolonizadora, tanto para los estudios sobre las infancias, como para la formación de profesionales e investigadores sobre el cuidado de la infancia y de la vida. Para tal, se proponen metodologías horizontales en diálogo, desde la communalidad y las ecologías de saberes.

Palabras-clave: Infancias y territorios, descolonización y saberes ancestrales, Pedagogías ancestrales de la Madre tierra.

Introducción

Todas y todos venimos del mismo vientre, el vientre es nuestra primera casa, nuestro primer territorio, nuestra primera escuela donde nuestras abuelas y abuelos, tíos, nuestras madres nos enseñaron, nos comunicaron la transcendencia de lo que somos, de dónde venimos, cuál es nuestra historia de origen; *toda la humanidad venimos del mismo lugar, porque el vientre de una mujer (...)*, es igual, está hecho del mismo tejido, por lo tanto *todos venimos del mismo vientre, todas y todos somos los mismos hijos e hijas de una misma madre*, es decir todos somos hermanos y hermanas en este mundo; si entendiéramos eso, el mundo sería diferente, todos nos amaríamos, nos respetaríamos... (Stocel, 2014, p.1).

El vientre como nuestra primera casa-territorio de nuestras infancias, sabiduría ancestral (primaria, constitutiva), la cual pocas veces nombramos, mucho menos reflexionamos sobre el vientre materno, sobre el útero y el vínculo vital que implica el cordón umbilical, que al nacer se transforma en ombligo. No nos detenemos a comprender la etapa intrauterina de las infancias con las que dialogamos en horizontalidad y construimos mundos posibles y espacios de comprensión mutua. Como docentes e investigador@s pensamos en la necesidad de establecer Pedagogías que narran nuestras historias desde

el vientre como gran referencia humana, por ello ancestral, todos tenemos una historia ancestral, pues se ha racializado, subalternizado el concepto, definiéndolo solamente para pueblos originarios y afrodescendientes. Mucho menos reflexionamos, sobre nuestras propias infancias considerando nuestras experiencias de vida intrauterinas, si acaso nos referimos a esta etapa como un breve periodo, y establecemos como punto de inicio de nuestra historia misma, a partir del proceso de nacimiento de la existencia del neonato (neonata). Pareciera que se “borrara” toda posibilidad de reflexión, de comprensión de este primer territorio-uterino”; así toda la posibilidad de producir experiencias humanas, de crear memorias y sentidos, las constreñimos a la mera respuesta social que pareciera que sólo se produjo en ese contacto, con lo cultural-humano. Por tanto, se encuentra en una borradura óntica, de configuración y definición del ser.

En cambio, pensar en el vientre como: “nuestra primera casa, nuestro primer territorio, nuestra primera escuela (Stocel, 2014, p.1), potencia otro camino de sabiduría, de vínculo con lo experiencial en distintos niveles de construcción del conocimiento mismo. Reconocer al útero y al vientre materno como primer territorio, nos conduce a comprender sus geografías, sus sonidos, sus voces y topografía; espacios materiales que configuran a las maneras en que hemos aprendido en ese primer lugar de vida; a su vez, resulta necesario reconocer también, la gran “desconexión” que experimentamos con los vínculos de los sentidos, no nombramos y narramos estos procesos, a los cuales llamamos ancestrales; proceso que nos convoca al cuidado de la vida (Melgarejo, 2025).

Este trabajo busca compartir un ejercicio de argumentación crítico-reflexiva como producto del contexto de nuestras prácticas formativas y de investigación que venimos realizando⁵, en torno a la asignatura denominada “Pedagogías Ancestrales” que forma parte del Programa de Licenciatura de la Madre Tierra (LMT) de la Universidad de Antioquia de Colombia. Asignatura que nos remite a la comprensión de las infancias desde otras perspectivas epistémicas, puesto que construye y propone formas disruptivas de conocimiento, que generan una profunda “grieta epistémica” (Walsh, 2013), cuyo sustento parte del reconocimiento de momentos que poco se reflexionan como es la vida intrauterina y sus repercusiones no sólo en la comprensión de este “periodo de desarrollo” (Papalia, 2011); sino al mismo tiempo gesta procesos formativos necesarios para tod@s aquell@s implicados en la construcción de procesos de formación, atención, cuidado e investigación sobre las infancias y sus geografías, en el

⁵ Melgarejo (2025). “Aproximaciones epistémico/descolonizadoras del cuidado de la vida en teoría social-pedagógica: mediaciones para la formación profesional educativa”, México: UPN. (Proyecto en proceso, folio 06/25.

reconocimiento de sus (y nuestras) propias historias del útero-vientre como primer territorio de las y de nuestras infancias.

En este artículo, participamos docentes a partir de nuestra experiencia como formadoras, quienes hemos gestado un intenso dialogo e intercambio directo de participación en propuestas pedagógicas. Nos reconocemos en el necesario ejercicio autorreflexivo de nuestras experiencias en y desde los territorios al ser mujeres integrantes de los pueblos Embera eyabida⁶ (Colombia), y de los territorios producidos por la migración, al ser parte de los tránsitos de pueblos como el maya y del hñähñu (otomí) en una intensa transfiguración étnica desde México. Como parte de la coautoría activa, reconocemos nuestra historia transitando por nuestra “Autobiografía desde el vientre”, junto con otros, otras y otros lo que nos conduce a otras geografías de las infancias y de nuestros “Sentidos de Vida”, reterritorializando nuestras existencias desde el primer territorio, desde nuestra casa primigenia: el útero-vientre.

En este sentido, buscamos aportar referentes para comprender de una forma problematizadora, y en un ejercicio de interculturalidad crítica desde un pensamiento descolonizador, los referentes que trazan esta propuesta. El presente texto se enriquece de forma mutua, entre Colombia y México, al reconocer las voces de intelectuales-docentes indígenas de ambos países, como las de nuestros maestros Abadio Green Stocel (Pueblo Gunadule, Colombia), Jaime Martínez-Luna (Pueblo Zapoteco, México). Si bien, las experiencias de México frente a las del programa de Madre Tierra en Colombia se enriquecen mutuamente, pero el programa de Madre Tierra resulta no sólo innovador, sino profundamente descolonizador, produciendo procesos de pensamiento divergente para la construcción de nuevas y otras epistemologías desde el Pensamiento de la Madre Tierra.

De ahí que este texto invite a la reflexión argumentativa de otras maneras de vislumbrar a los procesos de configuración y reconocimiento del útero-vientre, señalando los referentes que nos posibilitan comprender a este primer territorio de las infancias. Por tanto, nos acercamos de forma indiciaria a referentes muy poco advertidos y analizados, a partir de tres tesis centrales: a) Presupuestos desde las teorías del desarrollo infantil sobre el útero-vientre (convergencias y divergencias); b) Desde las Pedagogías Ancestrales como epistemologías Otras: Geografías del útero-vientre como manera de “ombligarnos con el mundo”, con la Madre Tierra; c) Ombligo/Ombli-gación, vínculos: respiración con la

⁶ En Colombia, la palabra embera designa a una población que habita en los departamentos de Chocó, Antioquia, Caldas, Córdoba, Risaralda y Putumayo. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), para el año 2018, eramos 210.501 emberas distribuidos así: epera siapiadara 7.047, embera dóbida 4.233, embera chamí 79.939, embera eyabida 48.117, y embera wounan 14.6619 (Sinigüí, 2023, p. 57).

naturaleza, voz, escucha y territorio (metodologías de polisemias creadoras). La idea de tesis implica partir de supuestos en la ecología de saberes, considerando a las propias teorías del desarrollo infantil y el ejercicio de contraposición epistémicas con las Pedagogías Ancestrales y su vínculo con las historias del útero-vientre.

Al cierre se brindan referentes para continuar el trabajo necesario de “las Pedagogías ancestrales” como referente que potencializa otras maneras y aproximaciones al conocimiento para descolonizar nuestras relaciones y concepciones con y desde las y nuestras infancias.

Epistemologías-Metodologías Otras. Sabemos que este trabajo opera a contracorriente, pero también sabemos que propone senderos críticos, frente a la sociología de las ausencias. En consecuencia, irrumpimos ante los modos que opera la colonización de las epistemes, proponiendo frente a estos procesos acciones reflexivas, pues implica una acción reflexiva para la desarticulación de las maneras de operar del colonialismo, como lo señala Santos (2010, p. 25): “la sociología de las ausencias amplía el presente uniendo lo real existente lo que de él fue sustraído por la razón eurocétrica dominante”. De ahí propiciar una sociología de las emergencias, la cual “amplía el presente uniendo a lo real amplio las posibilidades y expectativas futuras que conlleva. En este último caso, la ampliación del presente implica la contracción” (2010, p. 25).

Parte de nuestras metodologías, como ya se enuncia en el párrafo anterior, se basa en “las epistemologías del sur” (Santos, 2014), y de la vertiente y propuestas de las metodologías horizontales (Bernkin; Kaltmeier, 2012; Berkin, 2019), definida como una perspectiva epistémica, en la que la horizontalidad requiere el construir relaciones que, tanto cuestionen las formas del poder, como promuevan vínculos de igualdad entre personas y sus conocimientos, por tanto, se necesita establecer formas de diálogo, impulsando para ello un proceso sumamente interesante como lo implica el “conflicto generador”, reconociendo las diferencias y sus condiciones enunciación, partiendo del desacuerdo y, estableciendo modos de construir nuevas preguntas y la capacidad de la emergencia de otros conocimientos (Melgarejo, 2024).

Por tanto, proponemos y partimos de la Horizontalidad, de la Ecología De Saberes y del Conflicto Generador para comprender la emergencia de otras matrices de pensamientos, de otras epistemologías y de otras geografías como lo implican “las pedagogías ancestrales”, cuyas bases de conocimiento centradas en su contemporaneidad, nos permiten descolonizar a las propias concepciones de ancestralidad, significadas muchas veces de manera subalterna, como “saberes tradicionales”, recentrando su importancia en otras epistemes activas, y su necesaria comprensión en el conocimiento

de las infancias. Este principio de pensar en una necesaria ecología de saberes resulta central contrastar “el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido. La ignorancia es solo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado” (Santos, 2010, p.52).

Nuestra postura epistémica parte que “La utopía del inter/conocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. (...) Esto invita a una reflexión más profunda sobre la diferencia entre ciencia como un conocimiento monopolístico y ciencia como parte de una ecología de saberes” (P.52).

Por tanto, iniciamos este ensayo, ejercicio epistémico, con el reconocimiento y ubicación de ciertos referentes básicos de las teorías de desarrollo infantil. Ello para sustentar ciertos supuestos de nuestro trabajo de intervención en la formación de distintos profesionales de la educación a través de la asignatura de “Pedagogías Ancestrales, en el contexto de la Licenciatura de Pedagogía de la Madre tierra (LPM), de la Universidad de Antioquia.

Desarrollo

Tesis 1. Presupuestos desde las teorías del desarrollo infantil sobre el útero-vientre. (Convergencias y divergencias en la comprensión de la inflexión epistémica de la comprensión de útero-vientre como territorio de experiencia)

La propuesta intercultural, dialógica horizontal (Berkin, 2019), implica poner en tensión y relación las epistemologías en espacios posibles de diálogo y emergencia de lo nuevo; también desde la concepción de Boaventura de Sousa Santos (2010, 2017) requerimos la construcción de “ecologías de saberes” para configurar la emergencia de nuevos conocimientos y, reconocer desde las injusticias epistémicas los saberes sujetados y subalternizados al control y exclusión: “La ecología de saberes persigue proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista. En la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entre- cruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias” (Santos, 2010, p. 52).

A partir de reconocer estos saberes denominados ancestrales, surgen preguntas generadoras de otras reflexiones: *¿es posible pensar más allá del paradigma vigente a las infancias y sus vínculos ancestrales considerados como las memorias de nuestros sentidos que nos enlazan no sólo con nuestra madre, sino con nuestros abuelos y abuelas y padres?* Y si esto es posible: ¿a partir de qué procesos es posible

comprendernos más allá, en esa primera “casa, territorio, escuela” del útero-vientre con sonidos de nuestra madre tierra? ¿Es a partir de los procesos sonoros, afectivos, térmicos, de olores, sabores, como parte de nuestras memorias primarias vinculadas a la Tierra misma? ¿El agua, el calor, el fuego, el viento, que condiciona nuestra respiración y alimentación, nos interconecta con la madre tierra, a través de los ritmos y sentidos del latir del corazón? (Melgarejo, 2025).

Por tanto, expondremos ciertas ideas provenientes del paradigma “dominante” del “Desarrollo Infantil” muchas veces subsumido por las ideas de procesos biológicos y sus derivaciones, en términos de psicología evolutiva; para que posteriormente analicemos el lugar de otras epistemologías, disruptivas y sus bases de conocimiento y argumentación que sustentan las propuestas de Pedagogías Ancestrales y su vínculo con el útero-vientre como primer territorio de nuestro habitar el mundo y compartir la vida con nuestra Madre Tierra.

Partiendo de ciertos autores desde este paradigma del desarrollo infantil, como señalan, tanto Juan Delval (1994, p. 52), respecto a los diferentes supuestos de las diversas teorías, los cuales se centran en puntos de discusión, a saber: “cómo se produce el desarrollo, su naturaleza, y sus causas, qué factores lo favorecen (...) factores biológicos y ambientales, (...) aspectos del desarrollo que tienen más importancia (...) las unidades de la conducta a las que hay que prestar atención”. Como es posible vislumbrar, se parte de la idea de los factores que inducen o generan obstáculos en la concepción de desarrollo, concepción basada en ciertas ideas evolutivas y de linealidad, trazando ejes que van desde lo biológico hasta la idea de conducta.

A su vez, desde este mismo paradigma, Papalia (2012, p.24-25) señala tres premisas sustantivas en que se basan las explicaciones teóricas del desarrollo: “1) si las personas son activas o reactivas con respecto a su desarrollo, 2) si el desarrollo es continuo o se produce en etapas. La tercera (...) si influye más en el desarrollo la herencia o el ambiente”.

Los referentes sustantivos señalados en los párrafos anteriores han sustentado con distintos énfasis a las teorías del desarrollo y las bases de los procesos psicosociales de las infancias. Un elemento para destacar es que parten del nacimiento y pareciera que las infancias solamente fueran definidas a partir de su inserción social.

Continuando con este breve recorrido y, como parte de las conceptualizaciones sobre el desarrollo infantil, se han incorporado en la última década, de manera más reciente, referentes en torno a la idea de integralidad, conceptuado como “Desarrollo Infantil Integrado (DII) de 0 a 5 años” (Cubillos et al, 2024, p.24), reconociendo, tanto: “al DII no solo como un proceso secuencial de adquisición de

habilidades, sino también como una suma de progresos únicos que reflejan la interacción con el entorno y la diversidad de ritmos de desarrollo" (p.24). Esta visión posibilita una problematización de los procesos infantiles, lo interesante es que ponen en cuestión la idea misma de "desarrollo", reconociendo la complejidad procesual, "más allá de las perspectivas biológicas tradicionales" (p.25). También, cabe señalar que estas autoras reconocen al paradigma emergente desde la década de los años noventa, en torno a la idea de "protagonismo infantil".

Tesis. Los procesos útero-vientre desde las teorías del desarrollo

Si bien, en este breve trayecto, desde este paradigma se puntualizan procesos, los cuales más bien son considerados por esta perspectiva como aspectos y factores en donde predomina la concepción "biológica", aunque, como hemos apuntado que no todas las posiciones teóricas sobre el desarrollo infantil comparten las mismas ideas sobre este complejo proceso.

Desde este paradigma centrado en cierta perspectiva de "lo biológico" del desarrollo, se señala, por ejemplo: "El útero es el primer ambiente del niño en desarrollo y su impacto sobre éste es inmenso. Además de lo que la madre hace y lo que le sucede, existen otras influencias ambientales" (Papalia, 2009, p. 98). aunque esta perspectiva, también reconoce, tres procesos fundamentales a nivel biológico, siguiendo a este mismo autor.

Por una parte, se establecen ***procesos centrales de percepción, como el gusto y el olfato***: "El líquido amniótico contiene sustancias que atraviesan la placenta y que provienen del torrente sanguíneo de la madre e ingresan al torrente sanguíneo del feto. Consumir estas sustancias tal vez estimule los incipientes sentidos del gusto y el olfato" (p.105).

Sobre ***la escucha y las sensaciones***, a través de la idea de las respuestas de los fetos, en relación con "la voz y al latido del corazón de su madre y a las vibraciones de su cuerpo, lo que sugiere que pueden oír y sentir" (Papalia, 2011, p. 108). Un elemento más, que por lo menos nos orienta en la búsqueda de preguntas comunes y respuestas divergentes, frente al reconocimiento del útero-vientres como espacio de territorio y aprendizaje-formación, lo señalan a través de prácticas experimentales, descritas de esta manera: "Al parecer, los fetos aprenden y recuerdan. (...) En experimentos similares se ha encontrado que los neonatos de dos a cuatro días de nacidos prefieren secuencias musicales y de habla que escucharon antes de su nacimiento" (Papalia, 2011, p. 108).

A pesar de las diferencias ya que se establece una postura antropocéntrica sobre el desarrollo,

mientras que asumimos los posibles conflictos epistémicos, al transfigurar estos mismos datos aportados por las teorías del desarrollo infantil; pero reconfigurando sus sentidos a partir de los conocimientos en términos de comprensión no sólo bio-cultural del proceso, intrauterino, sino recrear una base epistémica bio-céntrica en la posibilidad de generar, una “Autobiografía desde el vientre”, desde otras geografías de las infancias y de nuestros “Sentidos de Vida”, (re)territorializando nuestras existencias desde el primer territorio, desde nuestra casa primigenia: el útero-vientre en vínculo nos sólo con nuestros antepasados, sino nuestros ancestros elementales producentes de nuestros vínculos con la madre tierra.

Tesis. Otros referentes, experiencia y el vínculo entre la voz y el ombligo como herencia histórico-cultural

Veamos tres referentes fundamentales, pero desde otras perspectivas epistémicas, considerando que gestan escisiones, grietas en las formas de pensamiento dominante sobre el desarrollo infantil, y su problematización; por cuestiones de espacio de escritura, solamente apuntaremos referentes vinculados a nuestra argumentación y puesta en diálogo (ecología de saberes). Por una parte, por sus aportes, su relevancia y configuración teórico-conceptual se encuentra la denominada teoría Histórico-Cultural de Vygotsky. Postura relevante para la comprensión de los procesos de interacción social en la gestación de funciones psicológicas superiores, en consecuencia, la memoria, el lenguaje, son fruto de los procesos socioculturales; como función superior del pensamiento, se encuentra el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores, definidos en sus funciones semióticas, pero producidos en un dinámico intercambio que opera en la propia herencia cultural del infante.

De ahí que la Teoría Histórico-Cultural centra al aprendizaje desde este horizonte, en donde, las infancias, los neonato (bebés) son tanto productores culturales y agentes sociales, como a su vez son producto de “La herencia cultural de la humanidad”, como legado. De esta manera, estamos dotados desde nuestro nacimiento de una forma perceptiva y expresiva como condición necesaria para el intercambio. En donde el útero, y la historia cultural como herencia confluyen: “El niño que aún no nació dispone del útero de la madre como medio, el niño que acaba de llegar al mundo también dispone de un espacio muy pequeño como parte de su medio más cercano” (Vigotski, 2010, p. 683) (Citado por Guimarães Y Pereira, 2019, p. 235). El útero es concebido como ambiente, que será utilizado como un medio, como “espacio” activo. Como un elemento mismo de la vivencia infantil.

Otro autor relevante es C. G. Jung, en la consideración de los conocimiento y experiencias de

carácter ancestral, y sus implicaciones en la configuración de la psique humana

Tanto nuestra alma como nuestro cuerpo se componen de elementos que estuvieron ya presentes en la serie de antepasados. Lo «Nuevo» en el alma individual es la recombinación variada hasta el infinito de los ancestrales componentes, cuerpo y alma tienen por ello un carácter eminentemente histórico y no hallan en lo nuevo, en lo recién nacido la adecuada morada, es decir, los rasgos ancestrales se encuentran en el propio hogar sólo en parte (Jung, 1961/2001, p. 278).

El proceso de ancestralidad se vincula con los referentes de historia-cultural, la comprensión de los antepasados, el efecto y proceso en el “recién nacido” y, la definición de sus componentes que van más allá de la familia-hogar, pues provienen de otras referencialidades.

Trabajaremos otros referentes centrados sobre lo umbilical y el vínculo no humano y humano, esto se desarrollará un poco más en el apartado correspondiente sobre el ombligo, ya que existen investigaciones en el campo del psicoanálisis que indagan sobre la relación y vínculo entre el ombligo y la propia voz, en diferentes dimensiones de existencia (Vasse, 1977).

Síntesis. Primera ecología de saberes en la comprensión de útero-vientre en las teorías del desarrollo infantil y otras aproximaciones

El útero-vientre, y su vínculo desde esta teorías del desarrollo, reconociendo otros caminos desde las aportaciones de Vygotsky, Jung y Vasse, podemos comprender tanto los desacuerdos, como los elementos de articulación que se condensan en procesos reconocidos, puesto que, si bien para estas perspectivas del paradigma bio-médico centrado en la ciencia y en cierta perspectiva biologicista, el proceso uterino y la relación con el vientre materno, es concebido como un medio, como un espacio permeado por diferentes núcleos de experiencia, en donde estos medios se producen por el desarrollo de los órganos y procesos vinculados a la percepción, como lo resultan: la escucha, del latir del corazón, del torrente acuoso del útero en donde se perciben todos los elementos básicos de la existencia, de ahí que emergen concepciones que reconocen que el útero materno es el primer espacio “del niño que aún no ha nacido” (Vigotski, 2010, p. 683) (Citado por Guimarães; Pereira, 2019, p. 235).

Nuestra comprensión desde otras epistemologías como las propuestas por la LPMT (2010; Udea. s/d) a través de la gestación y producción de Pedagogías Ancestrales, y en particular la “Autobiografía desde el vientre”, cuyo sentido pedagógico formativo se denomina como “***Los Significados De Vida*** (Stocel, 2011).

Por tanto, existe una “ausencia” que silencia otras prácticas y epistemes en torno a la comprensión del útero-vientre, y de las formas de relación fetal con el mundo, en tanto su capacidad de construcción de experiencias activas, a través de los sentidos y percepciones (componentes si reconocidos por las teorías del desarrollo hegemónicas). Pero el gran conflicto, que al trabajar producción horizontal de conocimiento (Berkin, 2019) se produce cuando apelamos a los procesos de “ancestralidad”, no como pasado, sino como forma activa de construcción de saberes primarios que nos colocan en reconocer vínculos y conexiones “rotas”, desgarradas por la propia modernidad, conflicto generador (Berkin, 2019). Por tanto, nuestra propuesta de Pedagogías Ancestrales implica generar y reconocer, restituir al construir epistemes en contexto pedagógico, produciendo vínculos con las configuraciones de ancestralidad... sonidos, sentidos, olores, sabores que recrean sus referentes del habitar ese primer territorio, de esta primera casa. En donde la respiración, primero en los fluidos acuosos del vientre, y en el tercer nacimiento, la bocanada de aire. Así, tanto los elementos de experiencia intrauterina como al “nacimiento-propiamente humano”, los referentes comunales, familiares, maternos y paternos, que representan otras memorias en otras temporalidades se expresen en ese conjunto de ser-siendo, estar-siendo en distintos mundos y formas de vida.

Tesis 2. Desde las Pedagogías Ancestrales como epistemologías Otras: Geografías del útero-vientre, vínculo con la Madre Tierra

El trabajo que se desarrolla en diversos momentos del programa de la licenciatura de pedagogía de la madre tierra compromete al desarrollo tanto de las “Didácticas de la Madre Tierra”, como de la asignatura de “Pedagogías Ancestrales”. En estos procesos se traban diversas metodologías (círculos de la palabra, historia oral) cuyo sentido pedagógico formativo se denomina como “*Los Significados De Vida*” (Stocel, 2011). Es desde esta profunda construcción epistémica que el programa desarrolla la metodología de “*La Autobiografía Desde El Vientre*”, todos referentes forman parte de “la Propuesta metodológica del programa Madre Tierra área de Lenguajes y Comunicación (LPMT, 2010).

“*Autobiografía desde el vientre*”, esta como una herramienta metodológica que ha construido el programa LPMT, dicha “propuesta nace desde la vivencia de las diversas ceremonias de las naciones originarias, que son un regreso al vientre de la madre, comprender nuestra conexión ancestral y las relaciones entre las generaciones pasadas” (JAMIOY & CARTAGENA, 2019. p.51). La autobiografía desde el vientre, remite al Origen y dicho origen se relaciona al vientre como lugar común La autobiografía desde el

vientre, remite al Origen y dicho origen se relaciona al vientre como lugar común (Muñoz, 2018, p. 18).

Esta propuesta se basa en las propias maneras y procesos de construcción del pensamiento ancestral de los pueblos implicando la fuerza y base de la Madre Tierra, más allá de una idea de naturaleza y recurso. Continuando con las definiciones centradas en una ruptura paradigmática, ya que la “Autobiografía del Vientre”, a partir del útero como territorio común, nos compromete a otras formas de investigación, aunque surgen diversas interrogantes frente al conflicto con las posturas epistémicas dominantes representadas en la academia.

¿Por qué algo tan subjetivo y carente de validez para la academia convencional hace parte del proceso de investigación? Porque es un tiempo que nos llama a transformar, y esa transformación viene desde el vientre y el corazón, esta pretendió ser una investigación con el vientre, con el corazón, darle fuerza espiritual al cambio por la Madre Tierra, que somos nosotros mismos, en una sanación de la existencia, en una investigación comprometida con la vida, pasada por mi cuerpo el conocimiento, coronando la vida y la academia, dando reconocimiento a las voces y las formas de aprendizaje desde la diversidad (Muñoz, 2018, p. 64).

Este cuestionamiento desde ciertos paradigmas de la academia convencional, en torno a la validez de la propuesta formativa y metodológica, en donde la subalternización colonial se basa, tanto en la idea de un supuesto “conocimiento subjetivo”, como en supuestos referentes “científico-modernos”, como los definidos, precisamente por las teorías del “Desarrollo Infantil”, que expusimos en apartados anteriores.

En donde, describen y dan cuenta de procesos sobre el útero, como primera casa-territorios de las infancias (denominados fetos), es reconocido como “el primer ambiente del niño en desarrollo y su impacto sobre éste es inmenso (Papalia, 2011, p. 98). Así, señalan cómo “Los fetos responden a la voz y al latido del corazón de su madre y a las vibraciones de su cuerpo, lo que sugiere que pueden oír y sentir. (Papalia, 2011, p. 108)

Por tanto, los vínculos afectivo-sonoros son fundamentales, si bien con la madre y la familia inicial, la transmisión es múltiple (recordemos lo analizado con Jung en apartados anteriores).

Siguiendo nuestra propuesta metodológica, lo más importante, es considerar en esta ecología de saberes, y en la configuración de “conflictos generadores”, en tanto que reconocemos la condición del desacuerdo como manera central para construir conocimiento y, como lo señalan desde los planteamientos de la LPMT, la necesidad urgente, tanto de reconstituir los vínculos sanadores con la

Madre Tierra, y poder así, comprender procesos profundos para crear nuevas articulaciones que nos permitan pedagógicamente construir otros procesos de humanización, o más recordarlos desde las memorias ancestrales en nuestros cuerpos.

Tesis. Otras epistemologías: ancestralidades e infancias

Podemos apelar a la construcción de nuevas redes de conocimiento desde las memorias culturales de nuestras existencias (siguiendo en parte a Vygotsky); si profundizamos, el útero como primer territorio de existencia, nos plantea geografías hermosas e intrigantes que para las formas de pensamiento moderno-coloniales, ya que este (re)conocimiento (volver a conocer) resulta definido y excluido frente a otras matrices y formas de conocimiento hegemónicas, suele ser calificado como creencias premodernas que suelen ser constantemente subalternizadas, definidos no como conocimiento, sino como “saberes inferiores propios de seres inferiores” (Santos Y Menezes, 2014, p.8). Esta resulta una práctica de injusticia epistémica que impide no sólo registrar sus bases de conocimiento, sino sus posibilidades y potencialidades epistémicas y su trascendencia política, ante las acuciantes necesidades del presente-futuro.

Como señalan Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneces (2014), en tanto que “toda experiencia social produce y reproduce conocimiento y, al hacerlo, presupone una o varias epistemologías (...)” (p. 7). La experiencia del útero-vientre y su observación produce conocimiento y genera rutas epistémicas otras, frente al conocimiento de la primera infancia, del trabajo con bebés, y con nuestra historia adulta, como parte de nuestras necesidades de cuidado de las infancias y de la vida misma. Continuando con estos autores; “No hay, pues, conocimiento sin prácticas y actores sociales. Y como unas y otros no existen si no es en el interior de las relaciones sociales, los diferentes tipos de relaciones sociales pueden dar lugar a diferentes epistemologías” (p. 7).

En consecuencia, no estamos ante formas abstractas de conocimiento, sino apelamos a relaciones, prácticas y saberes, maneras de vida que configuran experiencias. La sabiduría de la **“Autobiografía desde el vientre”**, implica reconstituir lazos primigenios de este estar en el mundo.

Entonces este mundo intrauterino común a todos los vientres humano-maternos (Stocel, 2014), nos vincula con nuestras memorias y sentidos esenciales y primigenios (no primitivos y colonialmente salvajes e inferiores); sino por lo contrario, al ser nuestros elementos constitutivos: el latido del corazón, el agua, el líquido amniótico, el cordón umbilical, implican ser la relación fundamental de alimento y

escucha. Producto del moderno colonial y del capitalismo se ha emanado una “pérdida de una autorreferencia genuina no sólo fue una pérdida gnoseológica, sino también y, sobre todo, una pérdida ontológica” (Santos y Meneses, 2014, p.8).

De modo que requerimos comprender la profundidad de otras matrices de pensamiento que establecen otras geografías, otros paisajes comprehensivos construyendo otras formas de pensamiento. Bajo esta necesidad del reconocimiento de otras experiencias de conocimiento como alternativas epistémicas, transitaremos por ciertos nodos de reflexión por las geografías del vientre como nuestra primera casa, como nuestro primer territorio y, nuestra primera escuela como práctica pedagógica de construcción de nuestras maneras de estar, de relacionarnos con el mundo, estableciendo parte de nuestras experiencias, saberes de vida.

Al nombrar ancestral-ancestralidad, nos encontramos en una discusión no sólo epistémica, sino en una definición ontológica, ya que nos ubica en primer lugar, en “las tensiones no resueltas entre las temporalidades contradictorias y las declaraciones teóricas” (Santos, 2017, p. 55); las tensiones a las que alude Boaventura de Sousa Santos, se enmarcan en las luchas sociales en nuestro continente, las cuales se producen desde otras concepciones de temporalidad y de práctica, en donde la matriz moderno colonial de pensamiento, las subsume sin considerar su contemporaneidad, y los diversos efectos y contornos de espacialidad y movimiento que producen.

En segundo lugar, estaríamos al hacer referencia a la ancestralidad y a nuestros vínculos en contextos de vida, tanto a “temporalidades opuestas” (ya analizadas), como a profundas diferencias de carácter ontológico, ya que, mientras que para los pueblos latinoamericanos implican los ancestros y la ancestralidad una forma de existencia, de ser parte de lo común, familia, abuelos-abuelas, “los y las mayores y mayoras”, las personas de conocimiento. Los Ancestros implica una relación de ser parte de la vida común y de la Madre Tierra, desde antes de nacer, al nacer, al integrarse a la comunidad humana y no humana, al morir y, después de morir.

Los movimientos del continente latinoamericano, más allá de los contextos, construyen sus luchas basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica. Por otro lado, sus concepciones ontológicas sobre el ser y la vida son muy distintas del presentismo y del individualismo occidentales. Los seres son comunidades de seres antes que individuos; en esas comunidades están presentes y vivos los antepasados, así como los animales y la Madre Tierra. Estamos ante cosmovisiones no occidentales que obligan a un trabajo de traducción intercultural para poder ser entendidas y valoradas (Santos, 2010, p. 18-19).

Como seres de y en comunidad, las infancias, los bebés, desde antes de su nacimiento se vinculan a la Madre Tierra de forma ancestral, ya que se piensa en un primer momento del periodo uterino, a través de su concepción en donde: “En el período intermedio entre el nacimiento y la introducción del *Tonalli*, el niño puede obtener del fuego la energía necesaria para subsistir” (Austin, 2004, p225).

Esta concepción es de los pueblos de México, que se basa en la noción del *Tonalli* como vínculo ancestral con la energía solar, que le brinda vida, en la que el fuego reside en el ombligo y sus relaciones maternas, es decir, con su madre y la Madre Tierra. *Tonalli* reside en la cabeza, ligado al nombre de “ilhuícatl (“cielo”)” con una correspondencia a “la estrella y al aire” (Austin, 2004, p. 398). Por tanto, un bebé al “vivir en el vientre” (Austin, 2004, p. 174), la vida intrauterina en lengua nahua (México) se nombra al propio ser como “piltzintli itic ca”.

El niño estaba provisto de la irradiación inicial de los nueve cielos superiores durante toda su vida intrauterina. Al independizarse la madre, era necesario que su tonalli se incrementara. Ahora debía recibir la fuerza de seres que estuviesen próximos a él, ya en la superficie de la tierra, ya en los cielos inferiores. Las fuerzas llegaban cotidianamente a la superficie de la tierra a través de los cuatro árboles divinos. (...) el Sol era por excelencia el portador del tonalli, (Austin, 2004, p. 230).

El vínculo con el mundo en distintas direcciones, resulta ser el ombligo, pues como entidad anímica se produce un movimiento tanto exógeno y endógeno que produce la conexión y los vínculos con los sentidos ancestrales, que rebasa los límites de lo meramente biológico del organismo, aunque interactúa con los procesos de percepción, por lo que a través de la relación útero-vientre, y sus transiciones como neonato, penetran diferentes “influencias del mundo de los dioses” (Austin, 2004, p. 401)

A partir de estas reflexiones argumentativas, nuevamente reconocemos la necesidad de comprender como conocimientos profundos y configurar alternativas epistémicas y pedagógicas, construyendo bases de dialogo y (re)conocimiento desde nuestra inagotable diversidad de experiencias.

Pasemos a un paisaje más, de nuestras geografías del útero-vientre: el cordón umbilical y nuestra relación con el mundo endógena y exógena, interna y profunda, externa y sus influencias pedagógicas desde la ancestralidad de nuestra existencia (humanización). En el siguiente apartado, solamente presentaremos un breve trayecto, por reflexiones fundantes sobre el valor del ombligo en las Pedagogías Ancestrales, aunque como hemos intentado dialogar en horizontalidad, gestando ecologías de saberes y

ponderando nuestras construcciones argumentativas descolonizadoras sobre lo pedagógico y sobre lo ancestral.

Tesis 3. Ombligo/Ombli-gación, vínculos: respiración con la naturaleza, voz, escucha y territorio (metodologías de polisemias creadoras)

La palabra OMBLIGO todos la comprendemos. En este sentido tenemos claro que es el ombligo lo que de manera natural liga al hijo o hija, a su madre. Desde antes de nacer se respira de la madre, cuando el humano sale del vientre lo primero que hace es respirar, y eso se convierte en una OMBLIGACIÓN indispensable para vivir. Es decir, se ombliga uno al mundo que le da vida fuera de la madre (Martínez, 2024, p. 340).

Conceptos “excéntricos”, Ombligación- Ombligo, Ombligatoriamente, resultan excéntricos y disruptivos, pues salen del centro legitimado, y se incorporan como parte de nuestra praxis problematizadora y de la acción de “re/semantizar el mundo” (Melgarejo, 2023), y sobre todo, como componente de los propios conocimientos ancestrales. Como refiere nuestro maestro zapoteco de México, Jaime Martínez Luna, respiramos a través del ombligo – antes del nacer. Ya en el momento inicial del estar en el mundo (ya nacidos) respiramos “al mundo”. Esta manera de relación ancestral-primigenia-constitutiva que nos liga permanentemente con el mundo, pues dependemos de él, pues: “Ombligatoriamente estamos ligados al mundo y de esa manera explicamos nuestra existencia” (Martínez, 2024). Por tanto...

No se nace fuera del mundo, se nace dentro. Se depende del mundo, no él depende de nosotros. Respiramos de él, no él, respira de nosotros. (...) La vida es una unidad inseparable de los elementos que lo conforman y de las especies que el universo habita. El Homo, no puede explicarse a sí mismo, fuera de su universo sino dentro, como parte integral de su existencia. (Martínez, 2024, p. 341).

La explicación humana de sí misma, sólo es posible explicarse en tres dimensiones comunales: la totalidad, la integralidad y la complementariedad.

Toda regulación de la vida entre sus habitantes tiene que ser resultado de su integralidad, de su unidad interdependiente. La existencia de cualquier sociedad tiene que comprenderse dentro de esa interdependencia, como lo es el funcionamiento del cuerpo humano, que respira y por lo tanto es el mundo quien lo habita. (Martínez, 2024, p. 342)

La integralidad con el mundo que, desde la concepción en el útero-vientre nos conforma, por lo

que nuestra interdependencia y obligación es con el mundo mismo, y con el cosmos. Respiramos gracias a ese habitar el mundo. De ahí una ritualidad compartida en toda Abya Yala (de Sur a Norte de nuestro continente), es el enterrar el cordón umbilical del recién nacido/nacida. El trabajo con la **“Autobiografía desde el vientre”**, profundiza en diferentes relaciones, logrando la reflexión sobre:

¿Quién estoy siendo hoy? ¿De dónde vengo? ¿Cómo fue nuestra historia en el vientre de nuestras madres? ¿Qué sabemos de nuestra estancia en el vientre? ¿Qué historias nos han contado desde que fuimos concebidos? ¿Cuál es la historia del origen de mi cultura y de mi pueblo? ¿Cuál es la historia de origen de la educación en mi cultura? (Sinigüí, 2023, p. 16).

La relación con la casa y el útero-vientre, resulta fundamental, ya que para el pueblo embera eyabida han designado al *Dearâdê* como el lugar donde “aprendemos a ser eyabida, es el vientre de la Madre Tierra que nos ofrece equilibrio y protección en las relaciones entre los seres naturales, espirituales y humanos” (Sinigüí, 2023, p. 11). Resulta, el *Dearâdê, la casa inicial*.

El *Dearâdê* como vientre de la Madre Tierra recuerda que en él se anida, guarda y protege la vida, es ser que enseña a percibir olores, sabores y sentidos; en el vientre se guarda una memoria de la historia, en este caso, de los seres humanos que conforman la cultura embera eyabida. También, a partir de su significado de vida, cuenta e informa que ese vientre, nos recuerda el origen ancestral. El significado de vida de los territorios nos reafirma este sentir (Sinigüí, 2023, p. 16).

Los procesos rituales que configuran y dan sentido a las creencias, son reportados por diversos profesionales, entre ellos los de salud, aunque la visión se establece nuevamente en la dicotomía de temporalidades contradictorias, siendo muchas veces registras como “creencias de pueblos no desarrollados”. Aun que paradójicamente, estos pueblos, en el caso de los pueblos nahuas de México, restablecen sus sentidos de relación con el cordón umbilical, ya que este representa un proceso fundamental, puesto que se espera que: el “muñón umbilical del recién nacido se seque y caiga por sí solo para después poder enterrarlo en una planta de plátano ya que es la fruta que más hay en esta región” (Pérez, et. al, 2021, p.7). Los fragmentos de las entrevistas a mujeres nahuas, son los siguientes

- “El ombligo del bebé se cae al tercer o cuarto día, se guarda unos días para que seque, luego hacemos un hoyo y plantamos una mata de plátano y ahí se entierra el ombligo del bebé, para que, si se va algún día por trabajo, regrese a su lugar de nacimiento” (Nelli).

- “Hacemos una fiesta, se hacen tamales, y se entierra el cordón del bebé en una planta de fruta, es como sembrarlo ahí, para que no se aleje mucho de la casa” (Jatzibe).
- “El ombligo lo entierran y siembran una mata de algún fruto, ahí la ve uno que está creciendo la planta y es una forma de decir que el niño está creciendo sano” (Ketzaly) (Pérez, et al. 2021, p.7).

El ombligo, y la obligación como vínculo con la madre tierra son centrales. De esta manera se reconocen a partir de diversas construcciones pedagógicas estas relaciones logrando profundas reflexiones sobre la propia historia de sí en diversos contextos.

Conclusiones

Pedagogías ancestrales y estudios sobre infancias. Potencialidades epistémicas (reflexiones y aproximaciones al conocimiento)

A partir de las 3 tesis [teorías del desarrollo, otras epistemologías desde las Pedagogías Ancestrales, y el ombligo y mundos posibles] planteadas, en el marco de las pedagogía ancestrales [en su humanización y contemporaneidad racializadas por el pensamiento moderno colonial], nos permiten repensar nuestras relaciones con las y nuestras infancias para el cuidado de la vida (Melgarejo 2025; Castro, 2024), el trayecto de la comprensión de los Significados de vida (Stocel, 2011), como una de las bases de la construcción de la propuesta de Pedagogías Ancestrales, ya que es una “herramienta de análisis lingüístico e histórico para aportar a la recuperación de la historia oral y su interpretación, profundizando en las palabras de la lengua ancestral, por medio del análisis a las elisiones y la segmentación, que lleva a un conocimiento sobre la cosmovisión (Muñoz, 2018, p.65)

Por condiciones de espacio, ya no fue posible desarrollar las reflexiones argumentativas sobre el trabajo con los sentidos, la percepción y las sonoridades; a pesar de ello de este ensayo de construcción crítica descolonizadora sirve y contribuye de sustento, tanto al quehacer del Programa de LPMT, como a los procesos de cuidado e investigación con infancias y, en particular con infancias tempranas y bebés, pues nos remite a la potencialidad creadora de nuevos vínculos de investigación.

También nos aporta, a las reflexiones en torno a los procesos de formación como profesionales dedicados a las infancias; por lo que requerimos de una formación intensiva en Pedagogías Ancestrales,

para potenciar nuestra formación: “para la comprensión como ámbitos de la teoría social-pedagógica contemporánea latinoamericana de la descolonización educativa, en vinculación con los diversos campos emergentes, como lo implican el campo de las infancias en vínculo con el cuidado y sostenibilidad de la vida, el pensamiento de la madre tierra, la relación salud-comunalidad y dialogo horizontal- (inter/cultural-inter/epistémico-inter/científico-biocultural), en su despliegue en términos de nuevas concepciones pedagógicas, como las ancestrales (Melgarejo, 2025, p.11).

Compartimos con Teresa Castro (2024), la necesidad de generar en educación una conciencia y conocimiento del cuidado de la vida y de nuestras infancias (Melgarejo, 2025), ya que “nos orienta a sentipensar otras epistemes, pedagogías y educaciones que tienen presente el sentir, conocer, saber, ser, estar, desde relaciones de armonía y respeto con la naturaleza” (Castro, 2024, p. 10); esta misma autora hace un énfasis en la necesidad de descolonizar desde el cuidado de la vida: “para aprender de los distintos saberes ancestrales, populares y feministas (...) cuidado de sí, (...) de la comunidad, de la casa común o madre tierra (Castro, 2024, p.10).

Remitiéndonos al trabajo metodológico desde la Producción Horizontal de Conocimiento (Berkin, 2019), y a la ecología de saberes y las sociologías de las ausencias y de las emergencias, como señalan Boaventura de Sousa Santo y María Paula Meneses (2014, p.444).

...reiterar que la sociología de las ausencias parte de la idea de que la racionalidad que subyace al pensamiento ortopédico occidental es una racionalidad indolente, que no reconoce y, por eso, desperdicia mucho de la experiencia social disponible o posible en el mundo. Buena parte de la realidad que no existe o es imposible, es activamente producida como no existente e imposible. Para captarla, es necesario recurrir a una racionalidad más amplia que revele la disponibilidad de mucha experiencia social declarada inexistente –la sociología de las ausencias– y la posibilidad de mucha experiencia social emergente, declarada imposible –la sociología de las emergencias.

Frente a esta razón indolente, cerramos con la invitación a profundizar en estos dos profundos y bellos fragmentos, el primero ya citado al inicio de este trabajo, pero que, como parte de todo este trabajo argumentativo, esperemos, confiemos en las operaciones epistémicas que este mismo fragmento, pueda ser leído de múltiples otras maneras, comprendiendo la profundidad epistémica del alcance para el conocimiento con nuestras infancias y sus geografías... El vientre como primer territorio...

Todas y todos venimos del mismo vientre, el vientre es nuestra primera casa, nuestro primer territorio, nuestra primera escuela donde nuestras abuelas y abuelos, tíos, nuestras madres nos enseñaron, nos comunicaron la transcendencia de lo somos,

de dónde venimos, cuál es nuestra historia de origen; toda la humanidad venimos del mismo lugar, porque el vientre de una mujer japonesa, china, rusa, europea, ébrea, nasa, iku, wayúu, dule, kämentsä, paisa, costeña, es igual, está hecho del mismo tejido, por lo tanto **todos venimos del mismo vientre, todas y todos somos los mismos hijos e hijas de una misma madre**, es decir todos somos hermanos y hermanas en este mundo; si entendiéramos eso, el mundo sería diferente, todos nos amaríamos, nos respetaríamos. (Stocel, 2014, p.1).

También al comprender en su profundidad la concepción sobre el ombligo y la obligación, más allá de los derechos. Comprender y argumentar la ruptura, el agrietamiento de los paradigmas dominantes de carácter antropocéntrico. Así el derecho, la ciencia y la educación.

...no ha entendido que el ser humano depende del mundo, del planeta, del universo en movimiento. Esta visión “justifica” cierta neutralidad que argumenta la necesaria separación del sujeto-objeto que ha de investigar. Creemos que centrarnos en el ser humano, seguirá impidiendo la existencia de otras racionalidades, de otras dimensiones civilizatorias, y con ello, seguirá siendo imposible reconocer la existencia de mundos diversos, homogenización que hegemónicamente se quiere seguir imponiendo. (Martínez, 2024, p. 341).

Esta es una invitación a seguir dialogando sobre: Desde las Pedagogías Ancestrales como epistemologías Otras, indagar sobre las geografías del útero-vientre como primer territorio de nuestras infancias; pues es una manera de “ombligarnos con el mundo”, con la Madre Tierra... Restituir los conocimientos ancestrales, comprendiendo su contemporaneidad.

Referencias

ÁLVAREZ-AGUIRRE, Alicia; PÉREZ, Antonieta de J. Banda e MANCHAY, Rosa, Jeuna Díaz. Rituales para cuidar al neonato según la cosmovisión de comunidades Nahuas. **Eureka**, Asunción, v. 18, n. M, p. 221-237, 2021.

AUSTIN, Alfredo López. **Cuerpo Humano e Ideología**. México: IIA-UNAM, 2004.

BERKIN, Sarah Corona. **Producción horizontal del conocimiento**. México: CALAS, 2019.

BERKIN, Sara, Corona.; KALTMEIER, Olaf. **En diálogo**: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona: Gedisa, 2012.

CASTRO-MAZO, Teresa. Despatriarcalizar el cuidado, caminos de sostenibilidad de la vida humana y la madre tierra. **Nodos y Nudos**, v. 8, n. 57, 2024.

CUBILLOS, Mónica Alexandra Salto. et al. Desarrollo infantil de 0 a 5 años desde una perspectiva

contemporánea y reflexiva. **Revista Scientific**, v. 9, n. 31, p. 22-45, 2024. Disponible em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-29872024000100022

DELVAL, Juan. A. **El desarrollo humano**. México: Siglo XXI, 1994.

JUNG, Carl Gustav. **Sueños, recuerdos y pensamientos**. Barcelona: Seix Barral, 2001 (Original publicado em 1961).

LPMT. **Documento maestro**: Propuesta de creación de programa académico Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Universidad de Antioquia, 2010. Disponible em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/RFpRW6gGvD5FYkr737cfr4G/?lang=es>

LUNA, Jaime Martínez. Presentación editorial. In: MELGAREJO, Patricia Medina. (coord.). **La otra formación docente**: Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencias entre México. v. 1. México: UPN, 2022.

MARTÍNEZ, Luna, Jaime. Conocimiento y comunalidad. **Bajo el Volcán**, v. 15, n. 23, p. 99-112, 2015. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473006>

MARTÍNEZ, Jaime Luna. "Ombligación". In: MELGAREJO, Medina Patricia. y BERMÚDEZ, Flor Marina Urbina (coord.). **Siembras pedagógicas descolonizadoras**. Bio/epistemologías en una ecología inter/científica. Salud comunal-botiquín herbolario. Volumen 1. 2024.

MELGAREJO, Patricia Medina. Resemantizar al mundo como prácticas descolonizadoras en el horizonte de las pedagogías latinoamericanas. **Revista Brasileira de Educação e Cultura Latino-americana**, v. 8, n. 14, 2023. DOI: 10.61389/rbecl.v8i14.8414.

MELGAREJO, Patricia Medina. **Aproximaciones epistémico/descolonizadoras del cuidado de la vida en teoría social-pedagógica**: mediaciones para la formación profesional educativa. México: UPN, 2025. (Proyecto en proceso, folio 06/25).

MELGAREJO, Patricia Medina. **Giros, dispositivos y transiciones pedagogías descolonizadoras (1)** Hacer/nos territorio: geo/pedagogías sentí/pensantes. México: UPN, 2024 (Em proceso editorial).

MUÑOZ, Cartagena Maritza. **Sanación y educación**: Plantas maestras (Yagé) y Pedagogía de la Madre Tierra para un proyecto educativo conectado a la tierra. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidad de Antioquia, Medellín, 2018.

PAPALIA, D. E. et al. **Psicología del desarrollo**: De la infancia a la adolescencia. 11. ed. México: McGraw-Hill, 2009.

PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth Duskin.; OLDS, Sally Wendkos. **Desarrollo Humano**. 12. ed. México: McGraw-Hill, 2012.

SANTANA, Claudia, da Costa Guimarães.; PEREIRA, Luiz Miguel. Teatro Con Bebés: Una Lectura A Partir De La Pedología Histórico-Cultural De Vigotski. In: MEDINA-MELGAREJO, P. (coord.). **Geografías de las**

infancias y movimientos sociales: Dialogar con niños para descolonizar el presente. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2019. p. 235-249.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo: Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Justicia entre saberes:** Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Madrid: Morata, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza y MENESES, Maria Paula. (Eds.). **Epistemologías del Sur:**; MENESES, M. P. (Eds.). **Epistemologías del Sur:** Perspectivas. Madrid: Akal, 2014.

SINIGUÍ, Ramírez S. Y. **Dearâdê:** Reflexiones de la educación indígena con la Madre Tierra. 2023. Tese (Doutorado) – Universidad de Antioquia, Medellín, 2023.

STOCEL, Abadio Green. **El vientre camino de sabiduría y medicina para vivir en paz.** Clase inaugural del profesor Abadio Green, II Cohorte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Medellín: Jardín Botánico. 2014.

STOCEL, Abadio Green. **Pedagogía de la Madre Tierra:** Reconnectarse con el vientre. YouTube, 1 set. 2016. Disponible em: <https://youtu.be/rUcikJqXNmU>.

STOCEL, Abadio Green. La palabra, la sabiduría de los ancestros. In: **V COLOQUIO INTERNACIONAL.** Traducción profesional y construcción de sociedad. Medellín: ACTTI, Universidad de Antioquia, 2017.

STOCEL, Abadio Green. Pedagogía de la Madre Tierra: “Un deber histórico de nosotros los humanos”. **Revista Caminos Educativos**, n. 5, p. 59-69, 2018.

UDEA. **Licenciatura en pedagogía de la madre tierra.** Disponible em: <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra>

UPN-MÉXICO. **Universidad Pedagógica Nacional-México.** Disponible em: <https://upn.mx/>

VASSE, Denis. **El ombligo y la voz:** psicoanálisis de dos niños. Buenos Aires: Amorrortu, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicología USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. v. 1. Quito: Abya-Yala, 2013.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Mariângela Tostes Innocêncio.