



Semillas de vida: el *buen crecer* como fundamento de la educación propia en el pueblo Ticuna del Trapecio Amazónico¹

Seeds of life: buen crecer as a foundation of Indigenous education among the Ticuna people of the Amazon Trapezium

Camila Fernanda Arévalo Forigua

Para citar este artículo: Arévalo Forigua, C. F. (2025). Semillas de vida: el *buen crecer* como fundamento de la educación propia en el pueblo Ticuna del Trapecio Amazónico. *Infancias Imágenes*, 24(2), e23492. <https://doi.org/10.14483/16579089.23492>

Recibido: 08 de abril de 2025

Aprobado: 11 de mayo de 2026

Resumen

Este artículo presenta la sistematización de una experiencia pedagógica desarrollada con comunidades del pueblo Ticuna en el Trapecio Amazónico, orientada a comprender el buen crecer como fundamento de la educación propia en la primera infancia. El problema de investigación se centra en la necesidad de visibilizar y fortalecer las prácticas de crianza, cuidado y formación que, desde la cosmovisión indígena, orientan el desarrollo integral de niños y niñas, en un contexto donde los modelos institucionales tienden a invisibilizar o subordinar estos saberes. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, con carácter participativo y situado, y se configura como una sistematización de experiencia. Se emplearon técnicas como entrevistas no estructuradas, cartografía social, círculos de la palabra, mingas comunitarias y registros de campo, contruidos en diálogo con sabedores, familias, agentes educativos y niños y niñas. Los hallazgos evidencian que el territorio se constituye como un agente pedagógico vivo, que las prácticas tradicionales de

crianza integran dimensiones físicas, espirituales y comunitarias del desarrollo, y que la niñez indígena participa activamente en la construcción de conocimiento y en la apropiación del entorno. Asimismo, se reconoce el papel de los agentes educativos como mediadores interculturales, cuya formación requiere una mayor articulación con los saberes propios. Se concluye que el buen crecer configura un horizonte educativo que trasciende las perspectivas convencionales de la educación inicial y aporta a la consolidación de propuestas de educación propia, enraizadas en el territorio, la cultura y la espiritualidad de los pueblos indígenas.

Palabras clave: buen crecer, primera infancia, educación intercultural, pueblos indígenas, Ticuna

Abstract

This article presents the systematization of a pedagogical experience developed with Ticuna communities in the Amazon Trapezium, aimed at understanding *buen crecer* as a foundation of Indigenous education in early childhood. The study addresses the need to make

¹ Este artículo es resultado de una experiencia pedagógica orientada a comprender el *buen crecer* como fundamento de la educación propia en la primera infancia. La propuesta fue implementada entre abril de 2019 y diciembre de 2020 en comunidades indígenas del Trapecio Amazónico, en el marco del programa piloto de Modalidad Propia e Intercultural del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

visible and strengthen culturally rooted practices of caregiving, upbringing, and learning that shape children's development within Indigenous worldviews, particularly in contexts where institutional models tend to marginalize or subordinate these forms of knowledge. The research follows a qualitative, participatory, and situated approach, framed as a systematization of experience. Data were gathered through non-structured interviews, social cartography, community dialogue circles (círculos de la palabra), collective work gatherings (mingas), and field notes, in collaboration with elders, families, educational agents, and children. Findings show that the territory operates as a living pedagogical agent, that traditional caregiving practices

integrate physical, spiritual, and communal dimensions of development, and that Indigenous children actively participate in knowledge construction and in the appropriation of their environment. The study also highlights the role of educational agents as intercultural mediators, whose training requires stronger articulation with community-based knowledge systems. The article concludes that *buen crecer* constitutes an educational horizon that challenges conventional approaches to early childhood education and contributes to the strengthening of Indigenous education grounded in territory, culture, and spirituality.

Keywords: *buen crecer*, early childhood, intercultural education, indigenous peoples, Ticuna

Introducción

La presente sistematización recoge una experiencia comunitaria e intercultural de atención integral a la primera infancia. A partir del principio del buen crecer, esta propuesta educativa busca resignificar la educación inicial en clave territorial, cultural y política, reconociendo la niñez como sujeto de derecho, la comunidad como agente pedagógico y el territorio como educador vivo. La propuesta se sostiene en prácticas de crianza, juego, ritualidad y transmisión oral del pueblo Ticuna, integradas con un enfoque cualitativo, con carácter participativo y situado. La experiencia no se limita a adaptar contenidos al contexto, sino que construye desde los saberes propios locales una forma situada de educar y cuidar. Este documento da cuenta del proceso vivido, las estrategias implementadas, los hallazgos y las proyecciones que se pueden tener en cuenta para una política pública intercultural de primera infancia.

Contexto general

La propuesta se implementó en el marco del programa de Modalidad propia e intercultural (2019) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en cinco Unidades Comunitarias de Atención (UCA) ubicadas en cuatro comunidades indígenas y en la cabecera municipal de Puerto Nariño, Amazonas. Su desarrollo responde al mandato constitucional de garantizar el respeto por la diversidad étnica y cultural del país.

Como lo señala el ICBF (2019), esta modalidad parte del reconocimiento de que “el Estado protege la diversidad étnica y cultural” (p. 18) y busca fortalecer los procesos propios de atención a la infancia desde las características culturales, sociales, territoriales y ambientales de cada grupo.

Comunidades participantes

El proceso se implementó en cinco UCAs ubicadas en las comunidades indígenas de Boyahuazu, San Pedro de Tipisca, San Francisco, Zaragoza y el casco urbano de Puerto Nariño. Todas ellas hacen parte del territorio ancestral ticuna, aunque presentan diferentes particularidades culturales, organizativas y lingüísticas.

La infancia, en estas comunidades, es comprendida como semilla de vida. Esta metáfora guía las prácticas de crianza, aprendizaje y protección. Desde el embarazo, los niños y niñas son acompañados con rituales, plantas medicinales, cantos y cuidados colectivos. El fogón, la chagra, la maloka y el río son espacios cotidianos de formación, donde se integran la espiritualidad, el trabajo, la alimentación y el juego.

Cada comunidad desarrolló una planeación pedagógica propia, construida colectivamente con madres, sabedores, agentes educativos y autoridades tradicionales, en coherencia con sus ciclos de vida, su cosmovisión y su lengua.

La experiencia fue construida colectivamente por agentes educativas, dinamizadores

comunitarios, autoridades tradicionales y familias, quienes articularon saberes y prácticas para resignificar la atención a la infancia desde los referentes cosmogónicos y culturales del pueblo Ticuna.

Marco jurídico y político

La propuesta se articula con el marco jurídico colombiano que reconoce la diversidad étnica y cultural del país. *La Constitución Política de 1991* (Asamblea Nacional Constituyente) establece en sus artículos 7, 8, 10 y 68 el deber del Estado de proteger las lenguas, las costumbres y los saberes de los pueblos indígenas, así como el derecho a una educación propia.

En el ámbito específico de la infancia, la Ley 1098 de 2006, *Código de Infancia y Adolescencia*, establece el desarrollo integral como un proceso singular, dinámico e interdependiente ([Congreso de la República de Colombia, 2006](#)). La Ley 1804 de 2016, que crea la política pública De Cero a Siempre, reconoce el enfoque diferencial étnico para la atención a la primera infancia ([Congreso de la República de Colombia, 2016](#)). Por su parte, el Decreto 1953 de 2014 establece mecanismos para el funcionamiento de los sistemas educativos propios de los pueblos indígenas ([Congreso de la República de Colombia, 2014](#)).

A nivel técnico, la propuesta retoma el modelo MAS (+) étnico formulado por el Ministerio de Educación Nacional ([MEN, 2018](#)), que orienta el acompañamiento pedagógico desde el reconocimiento de los ciclos de vida, el territorio, la cultura y los agentes comunitarios. Este modelo fue adaptado a partir del diálogo con los referentes locales, respetando la autonomía organizativa de cada comunidad.

Planteamiento del problema

En los territorios indígenas del Trapecio Amazónico, las comunidades han construido históricamente formas propias de crianza, cuidado y formación de la infancia, sustentadas en su cosmovisión, sus ciclos de vida y sus leyes de origen. Estas prácticas, que configuran el sentido del buen crecer, no solo orientan el desarrollo integral de niños y niñas, sino que garantizan la pervivencia cultural, espiritual y comunitaria del pueblo Ticuna.

Sin embargo, en el marco de las políticas públicas de atención a la primera infancia y de los modelos institucionales de educación inicial, estos saberes suelen ser incorporados de manera parcial, instrumental o subordinada a enfoques técnicos externos. Esto genera tensiones entre las formas propias de educar y los lineamientos institucionales, así como procesos de invisibilización de prácticas pedagógicas ancestrales que continúan vigentes en la vida cotidiana de las comunidades.

En este contexto, surge la necesidad de comprender cómo el buen crecer, más que una noción cultural, constituye un fundamento de la educación propia del pueblo Ticuna y de qué manera puede ser reconocido, fortalecido y posicionado como horizonte educativo en los procesos de atención a la primera infancia. Lo anterior me lleva a plantear la siguiente pregunta:

¿Cómo se configura el buen crecer como fundamento de la educación propia en la primera infancia del pueblo Ticuna y de qué manera se expresa en las prácticas pedagógicas comunitarias del Trapecio Amazónico?

Referentes teóricos y pedagógicos

Como se ha señalado anteriormente, la propuesta se sustenta en los principios del buen crecer y en los planteamientos del modelo pedagógico MÁS (+) étnico. Desde estos referentes, se retoman las siguientes categorías teóricas consideradas fundamentales para el análisis y la comprensión del problema de investigación.

Educación propia y pervivencia cultural

La educación propia de los pueblos indígenas en Colombia constituye un proyecto político, cultural y pedagógico orientado a la pervivencia de sus comunidades, sus lenguas, sus territorios y sus sistemas de conocimiento. Más que un modelo educativo alternativo, se trata de una forma de vida que articula saberes ancestrales, prácticas comunitarias y principios espirituales en los procesos de formación de las nuevas generaciones.

Como lo han planteado procesos organizativos indígenas en el país, como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la educación

propia se fundamenta en la autonomía, el territorio y la identidad cultural, y se construye desde las leyes de origen, los sistemas de autoridad y los conocimientos transmitidos intergeneracionalmente (CRIC, 2004; [Asesor despacho del ministro de Educación Nacional, 2025](#)).

En este sentido, la educación de la primera infancia no puede comprenderse como una etapa aislada o exclusivamente técnica, sino como parte de un entramado cultural más amplio en el que participan la familia, la comunidad, los sabedores y el territorio.

El buen crecer como horizonte educativo

El *buen crecer* se configura como un principio orientador de la vida en comunidad, que articula dimensiones físicas, espirituales, emocionales y sociales del desarrollo infantil. No se trata únicamente de crecer en términos biológicos o cognitivos, sino de hacerlo en armonía con la naturaleza, el territorio y las normas culturales que rigen la vida colectiva. Este concepto se sustenta en las leyes de origen, entendidas como los principios fundacionales que ordenan el mundo y regulan las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza y lo espiritual. Desde esta perspectiva, el *buen crecer* no es una categoría pedagógica externa, sino una expresión de los sistemas propios de conocimiento que orientan la crianza, el cuidado y la formación. Así, las prácticas de alimentación, los rituales de protección, el uso de plantas medicinales, la lengua materna y la participación en la vida comunitaria constituyen escenarios fundamentales para el desarrollo integral de niños y niñas.

Ciclos de vida, formación en la cosmovisión ticuna y concepción infantil

En las comunidades del pueblo Ticuna, los ciclos de vida estructuran la comprensión del desarrollo humano. Cada etapa, desde el embarazo hasta la adultez, está marcada por prácticas específicas de cuidado, aprendizaje y acompañamiento espiritual que garantizan la formación integral del ser, en estrecha relación con la naturaleza y la colectividad.

El ciclo de la primera infancia (0 a 5 años) se caracteriza por una fuerte protección espiritual,

el vínculo con la madre y la familia extendida, y la introducción progresiva a la vida comunitaria mediante el juego, la observación y la participación en actividades cotidianas. Estos ciclos no responden a clasificaciones cronológicas universales, sino a procesos culturales que integran cuerpo, territorio y espiritualidad. Comprenderlos resulta fundamental para situar cualquier propuesta educativa en contextos indígenas.

Desde la cosmovisión ticuna, el ser humano forma parte de un todo interrelacionado con árboles, animales, aguas y plantas. Por ello, la maternidad y paternidad implican responsabilidad y preparación espiritual. La mujer es vista como tierra fértil y el embarazo es acompañado por parteras mediante rituales, cantos y plantas medicinales con el fin de proteger a la madre y al bebé.

Después del nacimiento, madre e hijo permanecen en aislamiento dentro del hogar, bajo la protección espiritual de la familia extendida. El bebé es pintado con semillas de huito para que el espíritu de Yoi, fundador del pueblo Ticuna, lo reconozca como parte de la comunidad.

La alimentación en esta etapa sigue principios culturales: la madre consume alimentos específicos como codorniz y sardinas, y no se permite que los padres cacen o pesquen durante el primer mes. El destete inicia con preparaciones tradicionales como pescado y plátano masticado.

El desarrollo físico se acompaña de prácticas corporales y ejercicios tradicionales: el uso de la hamaca, los recorridos a la chagra y la participación en actividades como el tejido o la recolección de chambira fortalecen el vínculo con el territorio y la comunidad desde edades tempranas.

En suma, la educación inicial se realiza con objetos de valor cultural, en espacios significativos, donde el aprendizaje ocurre a través de relatos, rituales, juegos y observación, en compañía de los sabedores, abuelos y curacas quienes transmiten conocimientos sobre los clanes, los mitos de origen y las leyes de la naturaleza.

Desde esta perspectiva, el desarrollo infantil no se reduce a lo cognitivo, sino que implica una formación integral del cuerpo, el alma y el espíritu, en conexión con los elementos del entorno. La lengua materna, el conocimiento del territorio y

la espiritualidad son componentes esenciales del buen crecer. Al tiempo que se cría, se consolida la identidad cultural.

Territorio como agente pedagógico

Para los indígenas, el territorio no es un escenario pasivo, sino un sujeto vivo que enseña, cuida y orienta la vida. En estos espacios, el aprendizaje ocurre a través de la experiencia, la observación, la oralidad y la participación activa en la vida comunitaria. Esto implica una comprensión del acto educativo que trasciende el aula y se inscribe en la cotidianidad del territorio. En diálogo con planteamientos contemporáneos, como los de Arturo Escobar (2015), el territorio puede entenderse como un espacio de producción de saberes, relaciones y formas de vida, lo que permite reconocer su papel central en la construcción de propuestas educativas propias.

Enfoque metodológico

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, con un carácter participativo y situado, orientado a comprender y reconstruir una experiencia pedagógica desarrollada en comunidades del pueblo Ticuna del Trapecio Amazónico.

Más que una investigación acción participativa en sentido estricto, el proceso se configura como una *sistematización de experiencia*, entendida como una forma de producción de conocimiento que permite interpretar, organizar y resignificar prácticas pedagógicas construidas colectivamente en contextos específicos.

Los contenidos presentados en este texto fueron construidos junto a las comunidades de Boyahuazu, Tipisca, San Francisco y Puerto Nariño mediante espacios de conversación y observación participante. Así se recogieron relatos y prácticas vivas sobre el cuidado, la crianza y los rituales del pueblo Ticuna. Las diversas técnicas cualitativas se desarrollaron de la siguiente forma:

- *Entrevistas no estructuradas* dirigidas a madres, sabedores, dinamizadores y agentes educativas, centradas en prácticas de crianza, cuidado, espiritualidad y ciclos de vida.
- *Cartografía social* orientada a identificar espacios significativos del territorio, prácticas culturales

y escenarios de aprendizaje vinculados al *buen crecer*.

- *Círculos de la palabra y mingas comunitarias* como espacios de diálogo, validación de saberes y construcción colectiva de sentido.
- *Registros de experiencia y diarios de campo* que documentan las prácticas pedagógicas desarrolladas en las UCAs.

El análisis se realizó mediante un proceso interpretativo, que permitió identificar categorías emergentes relacionadas con el *buen crecer*, la educación propia, el territorio y las prácticas de crianza, en diálogo con los referentes conceptuales del estudio.

En el enfoque cualitativo empleado se reconoce a la comunidad no solo como fuente de información, sino que también como sujeto activo en la construcción de conocimiento en coherencia con los principios de la educación propia y el diálogo de saberes.

Experiencias pedagógicas y estrategias

Las estrategias pedagógicas implementadas en las UCAs se construyeron colectivamente a partir de los pilares de la educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio) y en coherencia con la cosmovisión del pueblo Ticuna, sus ciclos de vida y su entorno natural. Estas experiencias se desarrollaron mediante tres líneas principales.

Encuentros comunitarios

Estos son espacios mensuales de participación activa, reflexión y creación colectiva donde se fortalecen los vínculos intergeneracionales y el rol protagónico de la comunidad en la formación de la primera infancia. En ellos se construyen materiales pedagógicos propios como juguetes, libros o instrumentos a partir de prácticas culturales locales.

Durante los encuentros, la lengua materna, los rituales de bienvenida, las danzas, los cantos tradicionales y elementos del territorio (chambira, semillas, yanchama), se configuran escenarios significativos de aprendizaje y preservación cultural. Por ejemplo, “los niños juegan con balsas hechas de palo balsa. Cuando llega el curaca, da unas palabras de bienvenida y un golpe de cascabel

marca el inicio del ritual de bendición del espacio” (Diario de campo, 2019).

Encuentros con mujeres gestantes, lactantes y cuidadores

Estas jornadas mensuales están orientadas al cuidado integral desde el embarazo hasta los primeros 20 meses de vida, integrando saberes tradicionales y conocimientos contemporáneos. Las parteras, chamanes y dinamizadores lideran círculos de la palabra, masajes, cantos y rituales que acompañan física y espiritualmente a las madres y sus hijos. Los padres también participan, fortaleciendo el vínculo afectivo y el compromiso comunitario con el proceso de crianza. Como se señala en el diario de campo, “la partera pide a las gestantes descubrir su vientre y les realiza un masaje para revisar la posición del bebé. El dinamizador prepara un remedio para evitar que los niños se cutipen” (2019).

6 Encuentros con el entorno y prácticas tradicionales

Este tipo de encuentro se desarrollan diariamente como parte de la rutina en las UCAs. A través de salidas pedagógicas, talleres y actividades

vivenciales, los niños y niñas se vinculan activamente con el territorio y sus saberes. Los principales escenarios para ello son la chagra, el río, la maloka y la casa, donde aprenden sobre la ley de origen, los clanes, las plantas medicinales, el tejido, la pesca y los cantos rituales. Uno de los proyectos más significativos fue La chagra: un cultivo de diversidad, cultura y saberes desde los ciclos de vida. Allí “los niños identifican semillas, preparan abono con desechos orgánicos y participan en un ritual de siembra. Finalmente, cantan ‘La chagra’ y realizan una asamblea infantil” (Diario de Campo, 2019).

Estrategias como estas (Tabla 1) permiten que la educación ocurra en el territorio y desde el territorio, promoviendo autonomía, identidad, conciencia ambiental y fortalecimiento de los saberes ancestrales. La planificación de cada experiencia se construyó de manera situada, en diálogo con sabedores y autoridades tradicionales.

Las estrategias desarrolladas en las UCAs propician una pedagogía viva, coherente con la realidad sociocultural de las comunidades indígenas, donde las niñas y niños son reconocidos como sujetos activos, capaces de interpretar, transformar y cuidar su territorio.

Tabla 1. Estrategias pedagógicas del *buen crecer*

Experiencia	Intencionalidad	Estrategia aplicada
Prácticas de salud física y espiritual	Propiciar espacios que promuevan el desarrollo integral desde lo físico y lo espiritual, incorporando saberes tradicionales.	Creación de ambientes con plantas, cantos y elementos rituales.
Prácticas de buen trato	Fortalecer vínculos afectivos y relaciones de respeto desde la primera infancia.	Planeación de experiencias comunitarias que promuevan el cuidado mutuo.
Salidas pedagógicas	Reconocer los lugares sagrados del territorio y fomentar la identidad cultural a través del contacto directo con la naturaleza.	Caminatas, exploración guiada y visitas a la chagra y la maloka.
Construcción de vínculos e interacciones	Desarrollar la dimensión socioafectiva a través de las relaciones entre niños, familias y comunidad, desde una visión ancestral.	Actividades en comunidad y experiencias compartidas.
Formas de comunicación y lenguajes	Incentivar el uso de la lengua materna y la oralidad como medio de expresión, identidad y transmisión de saberes.	Creación y uso de libros artesanales, cantos, narraciones.
Transmisión de valores y saberes culturales	Preservar y vivenciar costumbres como la pesca, el tejido, el uso de plantas medicinales y la práctica del trueque.	Ambientes pedagógicos que integran estas prácticas.
Expresión y reflexión infantil	Escuchar activamente a los niños y las niñas para enriquecer la propuesta educativa desde sus propias voces y experiencias.	Asambleas infantiles y sistematización de sus opiniones.

Fuente: elaboración propia

Asambleas

Uno de los espacios más significativos es la asamblea infantil, concebida como un escenario pedagógico y comunitario donde los niños expresan sus pensamientos, emociones y aprendizajes a partir de las experiencias vividas. Estos encuentros permiten integrar sus voces como insumo para la mejora de las estrategias educativas. Desde el enfoque del buen crecer y el modelo MAS (+) étnico se reconoce que los niños tienen derecho a participar activamente en los procesos que los afectan. En ese sentido, la asamblea se configura como un espacio horizontal, donde la palabra de la infancia es valorada, recogida y articulada a la planeación pedagógica.

Estas asambleas se realizan al finalizar experiencias significativas —como salidas a la chagra o mingas— y son facilitadas por agentes educativos y dinamizadores mediante preguntas generadoras y observación atenta de los lenguajes expresivos de la infancia. Por ejemplo, “tras la siembra en la chagra, la agente educativa pregunta: ¿qué aprendieron?, ¿cómo se sintieron? Las respuestas reflejan apropiación del territorio, conciencia ambiental y conexión con los saberes de sus abuelos” (*Diario de campo, 2019*).

Escuchar la voz de la infancia es, en este contexto, una práctica pedagógica y ética que afirma su lugar como agentes de conocimiento y guardianes del territorio. La propuesta del buen crecer plantea así una educación inicial enraizada en el territorio, los ciclos de vida y los símbolos culturales, más allá de modelos homogéneos o exclusivamente técnicos.

Hallazgos y conclusiones

Uno de los principales hallazgos de esta experiencia fue reconocer que el territorio actúa como agente pedagógico vivo, no como un simple escenario. Como lo expresa un sabedor durante un círculo de palabra: “aquí el niño no aprende sentado, aprende caminando la chagra, escuchando el río, mirando a los mayores” (*Diario de campo, 2019*). En el contexto ticuna, educar en el territorio no es una metodología opcional, sino una forma coherente de vida y aprendizaje.

Un segundo hallazgo fue la vigencia y la potencia pedagógica de las prácticas tradicionales

de cuidado y crianza: el uso de plantas medicinales, los rituales de protección, la alimentación ritualizada, la función de las parteras y la transmisión oral del conocimiento. Durante los espacios de diálogo comunitario, una partera explicó: “el niño no solo se alimenta con comida, también con palabra, con canto y con cuidado espiritual. Si eso no se hace, no crece completo” (*Diario de campo, 2019*).

De igual manera, las madres participantes resaltaron el sentido profundo de estas prácticas en la vida cotidiana: “nos enseñaron que hay que cuidar lo que uno come cuando está criando, porque todo eso le llega al niño, no solo al cuerpo sino al pensamiento y si no se hace le puede dar Cutipe” (*Círculo de la palabra, 2019*). Estas prácticas cuidan el cuerpo pero también el alma y estructuran el desarrollo integral infantil. Su reconocimiento como saber educativo fue posible gracias a la participación activa de sabedores, abuelos, madres, curacas, niños y niñas en los espacios de diálogo comunitario.

También se evidenció que la niñez indígena es sujeto social, político y cultural, con derecho a expresar, proponer y transformar su entorno en el marco de la vida comunitaria. Las asambleas infantiles se configuraron como escenarios pedagógicos y colectivos donde los niños y las niñas interpretan su realidad, reconstruyen aprendizajes desde sus propios lenguajes y se reconocen como parte activa del territorio. Durante estos espacios, sus voces dan cuenta de una comprensión situada del mundo. Como expresó un niño después de una jornada en la chagra: “nosotros cuidamos la tierra porque ella nos da la comida” (*Asamblea infantil, 2019*). En otro encuentro, una niña señaló: “cuando vamos al río aprendemos de los peces y de los abuelos” (*Asamblea infantil, 2019*).

Estas expresiones evidencian que la participación infantil no se limita a la opinión, sino que constituye una forma de construcción de conocimiento y de relación con el territorio. En coherencia con los principios de la educación propia, la palabra de los niños y las niñas adquiere un valor central como orientadora de los procesos formativos, en tanto refleja la continuidad de los saberes

culturales, la apropiación del entorno y la construcción de identidad desde edades tempranas.

Otro hallazgo relevante fue el papel de los agentes educativos como mediadores interculturales en la implementación de la propuesta. El alcance y el sentido de los procesos pedagógicos dependen en gran medida de la formación situada, la sensibilidad cultural y la capacidad de diálogo de mediadores con los saberes propios de la comunidad.

En los espacios de reflexión pedagógica, algunos agentes manifestaron las tensiones que enfrentan en su práctica. Como señaló una agente educativa: “a veces uno viene con una idea de actividad, pero aquí toca escuchar primero a los abuelos y mirar cómo se hacen las cosas en la comunidad” (*Diario de campo*, 2019). De igual manera, se identificaron dificultades relacionadas con el uso de la lengua materna y la comprensión de los ciclos de vida propios del pueblo Ticuna, lo cual limita la profundidad de las interacciones pedagógicas. Un dinamizador comunitario expresó que “si no hablamos la lengua, no entendemos bien lo que el niño siente o lo que la familia quiere enseñar” (*Círculo de la palabra*, 2019).

Estas tensiones evidencian que la labor pedagógica en contextos indígenas no puede reducirse a la aplicación de orientaciones técnicas, sino que requiere una formación integral que articule dimensiones culturales, espirituales y territoriales.

La sistematización de esta experiencia permitió comprender que el buen crecer no constituye únicamente un conjunto de prácticas culturales asociadas a la infancia, sino que se configura como un fundamento de la educación propia del pueblo Ticuna, en el que se articulan dimensiones espirituales, territoriales, sociales y comunitarias del desarrollo infantil.

Uno de los aportes centrales del estudio radica en reconocer que el acto educativo, en estos contextos, no se limita a escenarios institucionales, sino que se despliega en la vida cotidiana a través de prácticas de crianza, ritualidad, uso de la lengua materna y relación con el territorio

En este sentido, el estudio aporta a la reflexión sobre la necesidad de transitar de modelos homogéneos de educación inicial hacia enfoques que reconozcan y fortalezcan las propuestas educativas

propias de los pueblos indígenas, no como adaptaciones, sino como sistemas de conocimiento legítimos, construidos históricamente para garantizar la pervivencia cultural.

Proyección investigativa

A partir de los hallazgos, se abren diversas líneas de investigación que pueden fortalecer el campo de la educación intercultural y la educación propia en la primera infancia. En primer lugar, resulta pertinente profundizar en el estudio de los ciclos de vida desde la cosmovisión ticuna, con el fin de comprender con mayor detalle las transiciones, prácticas y sentidos que configuran el desarrollo infantil en estos contextos.

Asimismo, se plantea la necesidad de investigar los procesos de formación de agentes educativos en territorios indígenas, particularmente en relación con el uso de la lengua materna, el diálogo de saberes y la incorporación de prácticas espirituales y culturales en los procesos pedagógicos.

Igualmente, se sugiere explorar la participación infantil en contextos comunitarios como un campo de estudio en sí mismo, para analizar cómo las voces, las experiencias y las formas de expresión de los niños y niñas contribuyen a la construcción de propuestas educativas situadas.

Finalmente, se propone analizar la posibilidad de diálogo y articulación entre las políticas públicas de atención a la primera infancia y las propuestas de educación propia, con el fin de avanzar hacia modelos más pertinentes, respetuosos y coherentes con la diversidad cultural del país.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política 1 de 1991*. Función pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestor-normativo/norma.php?i=4125>
- Asesor despacho del ministro de Educación Nacional. (junio 6 de 2025). *Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP: una educación para la vida*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-424294_recurso_6.pdf
- Congreso de la República de Colombia . (2006). Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial

- No. 46.446. <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/politica-criminal/Documents/SNCRPA/1098%20Ley%20de%20infancia.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2014). Decreto 1953 de 2014. Función pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestor-normativo/norma.php?i=59636>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016 por la cual se establece la Política de Estado para el desarrollo integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. <https://www.icbf.gov.co/ley-1804-de-2016-0>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia* (primera edición). CRIC. <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>
- Escobar, A. (2015). *Territories of Difference: place, movements, life, redes*. Duke University Press.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2019). Manual operativo modalidad propia e intercultural. <https://es.scribd.com/document/448405772/mo14-pp-manual-operativo-modalidad-propia-e-intercultural-v4-0>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Manual de tutor*. Modelo de acompañamiento situado MAS(+)étnico. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://es.scribd.com/document/670025095/Manual-Del-Tutor>

