Desde la lluvia y el Río Amazonas: ¡Uriakati ëpë! Una propuesta pedagógica para la enseñanza lingüística y cultural Kukama desde una mirada filosófica e integral para la primera infancia

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Filosofía

Modalidad: Sistematización de experiencia

Presentado por:

Luz Daniela Caycedo Contreras

Código estudiantil: 2017232010

Directora Ángela Rocío Bejarano

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C.

2026

RESUMEN

En la Escuela Santo Domingo Savio, ubicada en el resguardo indígena de La Playa (Leticia, Amazonas), las niñas y niños pronunciaban palabras sueltas en lengua Kukama sin saber que pertenecían a esa comunidad: varios de ellos no reconocían el nombre de su propio pueblo, pues se enunciaban desde otras comunidades vecinas más resonadas. Esta desconexión, sumada a la ausencia de la lengua en el currículo escolar y a la escasez de materiales pedagógicos que articularan su revitalización desde una pedagogía dinámica, una cosmovisión ancestral y un proceso reflexivo, puso en evidencia una necesidad concreta de intervención en un contexto donde los recursos didácticos disponibles eran escasos o inexistentes.

Este trabajo se propuso entonces sistematizar estas observaciones producto de la experiencia brindada gracias al programa de tutorías pedagógicas: PTA FI 3.0 (Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral), asimismo a la acogida que brindaron los estudiantes de la institución indígena y su disposición a las diferentes dinámicas de enseñanza abordadas en clase, razones que permitieron fundamentar el diseño e implementación de un material pedagógico que integrara la enseñanza de los conceptos primarios de la lengua materna, la reflexión filosófica y el cuidado de sí, del otro y de la naturaleza.

Esta sistematización se apoyó teóricamente de la pedagogía de la experiencia propuesta por Jorge Larrosa, asimismo de la cosmovisión Kukama documentada por Roxani Rivas Ruiz y en los diferentes aportes que permitían alimentar el ejercicio de la experiencia educativa integrando matices filosóficos, orientados a que los niños y niñas pudieran reconocer, nombrar y valorar progresivamente palabras y expresiones de su lengua originaria, mientras desarrollan sensibilidad hacia los seres y elementos que habitan su territorio.

Junto con este material se construyó un manual de planeaciones pedagógicas, concebido como herramienta de implementación en el aula, cuyo uso se estableció de acceso libre con posibilidad de transformarlo según los modelos de enseñanza más significativos para cada docente, con el fin de que cualquier docente pudiera guiar la mediación del material en el aula, incluso sin

haber presenciado el proceso original. En ese sentido, ambas herramientas mencionadas anteriormente, fueron puestas en práctica en el espacio denominado centro de interés de lectura de la institución indígena, espacio donde se documentaron los acontecimientos más significativos en compañía de estudiantes de educación inicial.

La sistematización visibiliza que son escasas las investigaciones que rescatan el proceso de enseñanza de la lengua Kukama en territorio colombiano con estudiantes de educación inicial; por otro lado, en medio de este contexto indígena la experiencia y reflexión filosófica puede introducirse sin recurrir a nociones abstractas o ajenas a su cosmovisión. Finalmente, visibilizando a su vez el cúmulo de brechas estructurales que persisten en la educación rural amazónica y abriendo un precedente de colaboración entre comunidades, orientado a fortalecer desde la práctica pedagógica procesos de asociación étnica y de cuidado del entorno natural en el pueblo Kukama.

Palabras clave: Pedagogía de la experiencia, cosmovisión Kukama, formación integral, Filosofía infantil, ética del cuidado

Dedico este trabajo a la memoria de mi querido Limón agrio y la Abu Eunice.

Flores anaranjadas

La lluvia borra

Tus huellas

Flores moradas

El cielo cubre tu nombre

Bruma y silencio

Este título es de ustedes.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi gratitud a mis docentes, cuyas enseñanzas trascienden lo académico, por la paciencia, el cuidado y el amor que se ve reflejados en su existir. En especial, a mi asesora de trabajo de grado, Ángela Rocío Bejarano: quién me ha acompañado en todo momento a pesar de la distancia. Su infinita ternura, resiliencia, paciencia, sabiduría y cuidados, estos no solo fueron la inspiración que me orientó en este trabajo, sino que se han convertido en el ejemplo que guía ejercicio como maestra.

Mi agradecimiento también a la profesora Sandra Lucía quien con su infinita devoción a la literatura infantil me acogió en el espacio de la biblioteca y por medio de su ejercicio mediador me enseñó a ver el mundo a través de la literatura con ojos de asombro y de ternura, gracias a ella mi creatividad con los libros ha llenado de lecturas compartidas espacios simbólicos y en la ciudad.

En el plano personal, a mi mejor amigo, mi compañero de vida, Andrés Bello, a él agradezco por animarse a plasmar a través del dibujo la naturaleza que me acobijó en la Amazonía por medio de la cultura Kukama, a él gracias totales por ser un apoyo incondicional, por ser luz, refugio y pilar en los momentos de mayor cansancio. A mis padres quienes desde sus luchas diarias no dejaron de creer en mí, y a mis gatos, Gojo y Ranni, por desvelarse conmigo en los momentos más difíciles de la elaboración de este trabajo, su sola presencia me brindó el aliento necesario para no desfallecer ante el cansancio.

Agradezco a la selva y al río de la Amazonía por convocarme y bendecirme en esta experiencia tan significativa, llenando de sentido mi misión de vida a través de la comunidad Tikuna-Kokama del sector de La playa. Especialmente a Mamá Nirza y Papá Kuraka Ever, a quienes deseo que su forma de convivir en comunidad, desde el amor y el cuidado persista, y transforme a las personas que reciben un lugar en su hogar.

A ustedes, mi más sincero agradecimiento por ser una bendición en mi vida.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN 1
2. JUSTIFICACIÓN 4
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 6
4. CONTEXTUALIZACIÓN 8
5. ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE 11
5.1 Regeneración de la lengua indígena amazónica mediante materiales didácticos 11
5.2 Investigaciones sobre el pueblo Kukama Kukamiria 13
6. OBJETIVOS 16
6.1 Objetivo general 16
6.2 Objetivos específicos 16
7. MARCO TEÓRICO 18
7.1 Regeneración lingüística 18
7.2 Cosmovisión Kukama 19
7.3 Experiencia 20
7.4 Formación integral 20
7.5 Mediación de lectura 21
CAPÍTULO 1 23
Contextualización de la comunidad educativa 23
Aproximación a los niños y las niñas de la institución 23
Aproximación a la comunidad y las familias de la Playa 26
Caracterización docente 30
CAPÍTULO 2 32
La experiencia en el contexto educativo 32
Los tres principios de la experiencia Larroseana: exterioridad, subjetividad y transformación 32
La bioética del cuidado como horizonte práctico 34
CAPÍTULO 3 36
Cartilla ¡Uriakati ëpë! amanaka, paranaka yëai Kukama mainani y la experiencia pedagógica 36
Proceso creativo: diseño y elaboración de la cartilla 36
Manual de planeaciones pedagógicas como herramienta de mediación de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! en el aula 41
Disposición de la información en el manual de planeaciones pedagógicas 43
Actividades y contenido de la cartilla 45
Implicaciones sobre la experiencia pedagógica desarrollada 54
RESULTADOS Y CONCLUSIONES 58
La experiencia de la maestra entre la mediación, las tensiones y aprendizajes 58
Resultados obtenidos 59
Discusión teórica 61
Limitaciones del estudio 62
Recomendaciones y proyecciones 63

REFERENCIAS **65**
ANEXOS **66**
ANEXO 1. SISTEMATIZACIÓN DE LA ENTREVISTA AL KURAKA DE LA COMUNIDAD DE RONDA **66**
1. ORIGEN Y FUNDACIÓN DE LA COMUNIDAD DE RONDA **66**
2. LA PÉRDIDA DE LA LENGUA Y EL DESPERTAR CULTURAL **67**
3. DE "KOKAMA" A "KUKAMA": LA RESIGNIFICACIÓN DEL NOMBRE **68**
4. EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD: RETOS Y APRENDIZAJES COMO TUITSA **68**
5. UN APRENDIZAJE AUTODIDACTA E ITINERANTE **68**
6. FORTALECIMIENTO CULTURAL: CASA DE PENSAMIENTO, LIBROS, FIESTAS Y VIDEOS **69**
7. COSMOVISIÓN KUKAMA: LOS MUNDOS Y LAS DEIDADES **70**
8. SABERES RITUALES: LA AYAHUASCA Y LA NUEVA GENERACIÓN DE SABEDORES **70**
9. TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL Y PROYECCIÓN HACIA LOS NIÑOS **70**
10. PALABRAS Y EXPRESIONES EN LENGUA KUKAMA COMPARTIDAS POR EL KURAKA **71**
11. CIERRE: UNA COMUNIDAD QUE PERSISTE VIVA **71**
ANEXO 2. CARTILLA *¡URIAKATI ËPË! AMANAKA, PARANAKA YËAI KUKAMA MAINAN* **72**
ANEXO 3. MANUAL DE PLANEACIONES PEDAGÓGICAS CARTILLA: *¡URIAKATI ËPË! AMANAKA, PARANAKA YËAI KUKAMA MAINANI* **100**
MANUAL DE PLANEACIONES PEDAGÓGICAS **100**
INTRODUCCIÓN **100**
SESIÓN 1 — ¿QUIÉNES HABITARON ANTES DE QUE LLEGÁRAMOS? EL ORIGEN **103**
SESIÓN 2 — MIS RAÍCES KUKAMA **107**
SESIÓN 3 — ¿EL LUGAR DONDE VIVIMOS NOS TRANSFORMA O NOSOTROS TRANSFORMAMOS EL LUGAR? **111**
SESIÓN 4 — EL COLOR DEL RÍO: NOMBRES, EMOCIONES Y TERRITORIO **115**
SESIÓN 5 — ¿QUIÉN SOY YO CUANDO NADIE ME ESTÁ MIRANDO? **119**
SESIÓN 6 — ¿LO QUE VEN LOS DEMÁS DE MÍ ES LO MISMO QUE YO VEO? **123**
SESIÓN 7 — LA AVENTURA DE CONOCERNOS EN KUKAMA **127**
SESIÓN 8 — MI HOGAR (TSA UKA) **131**
SESIÓN 9 — MI CASA DEL SABER Y EL PENSAMIENTO — MALOKA (UKA YATɬRɬKATUPA, UKA NUAN) **135**
SESIÓN 10 — CHAGRA FILOSÓFICA **139**
SESIÓN 11 — EL GRAN CONSEJO DE LOS ANIMALES **143**
SESIÓN 12 — EL CICLO SOLAR KUKAMA **147**
SESIÓN 13 — EL CICLO LUNAR Y LAS PLÉYADES **151**
SESIÓN 14— LOS CINCO MUNDOS DEL PUEBLO KUKAMA-KUKAMIRIA **156**

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa comunidad de La Playa. Fuente: creado en topoexport.com (2026)..... 1
Figura 2. Institución educativa indígena Santo Domingo Savio de la Comunidad de La Playa. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026)..... 9
Figura 3. Estudiantes de la institución educativa indígena Santo Domingo Savio de la Comunidad de La Playa. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026). 23
Figura 4. Estudiantes de la institución educativa indígena Santo Domingo Savio habitando el aula como maloka simbólica. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026)..... 38
Figura 5. Experiencia táctil del alfabeto Kukama. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026)..... 39
Figura 6. Iniciales del Alfabeto Kukama realizado por la estudiante Dulce Esperanza Torres de grado tercero. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026..... 40
Figura 7. Personajes que acompañan a los niños desde la Cartilla ¡Uriakati ëpë!, coloreados por los niños que conformaron la experiencia de la implementación de la Cartilla. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026)..... 46
Figura 8. Proceso de diseño y mejora del personaje de la abuela en base a los elementos propios de la cultura Kukama. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026). 47
Figura 9. Acerca del origen y el acto de nombrar las cosas por el estudiante Víctor Toti Castillo de grado tercero..... 48
Figura 10. Corpografía de ser de agua, realizada por la estudiante Dulce Esperanza Torres de grado segundo. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026) 49
Figura 11. Tawakana – Colores, realizada por el estudiante Edwar Armas del grado tercero. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026)..... 50
Figura 12. Armable: Mi casa del saber y el pensamiento (Uka yatirikatupa, uka Nuan) MALOKA. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026). 51
Figura 13. Armable: Mi hogar (Tsa Uka). Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026). 51
Figura 14. Saludos en lengua Kukama. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026). 53
Figura 15. Diseño de la portada de la actividad: La Chagra filosófica. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026) 54
Figura 16. Estudiante perruno Huito. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026)..... 57

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado tiene como objetivo sistematizar la experiencia de tutorías para el aprendizaje en el área de la educación integral, dirigida a la educación inicial de la Institución Educativa Indígena María Auxiliadora sede educativa Indígena Santo Domingo Savio, ubicada en el resguardo indígena de la Playa, en Leticia, Amazonas (Figura 1). Esta experiencia fue llevada a cabo en el primer semestre del año 2026, en este tiempo surgió la creación y elaboración de un material pedagógico con reflexiones filosóficas que reconocen e integran la cultura misma de la comunidad.



Figura 1. *Mapa comunidad de La Playa. Fuente: creado en topoexport.com (2026)*

Durante el desarrollo de la experiencia educativa y en medio de la convivencia con la comunidad, se manifestaron dos necesidades relacionadas al ámbito educativo: la primera de ellas asociada a una preocupación creciente sobre el poco registro y la pérdida de la enseñanza de la lengua y cultura Kukama, la segunda se enmarca en el objetivo de apoyo a la enseñanza del *Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral* (PTA FI 3.0)[1], el cual, en este caso, correspondía al acompañamiento en la creación del centro de interés en la institución educativa. De acuerdo con el glosario del programa, se entiende por centro de interés aquellos:

> Espacios pedagógicos flexibles que parten de los intereses, necesidades y contextos de los estudiantes para promover aprendizajes significativos [...] en los que se integran diferentes áreas del conocimiento (arte, ciencia, tecnología, deporte, entre otras, mediante experiencias prácticas, lúdicas y participativas". (Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral, 2026, p. 1).

Ahora bien, retomando la necesidad inicial sobre el apoyo a la enseñanza de lengua y cultura Kukama, para esta comunidad de Leticia esta resulta ser un aspecto fundamental para su identidad, vida social y cultural. Frente a esta preocupación se manifiesta también la pérdida de reconocimiento frente al estado colombiano por el mestizaje que ha sufrido la comunidad.

En ese sentido, este proyecto se orientó a fundamentar el diseño y la implementación de un material pedagógico, considerando el escenario en el hay escaso registro de esta lengua en territorio colombiano, esta dificultad se relaciona a la dificultad de estas comunidades de contar con las herramientas necesarias para crear materiales de carácter pedagógico que cumplan su objetivo en la transmisión de conocimientos de esta lengua. En relación a lo mencionado anteriormente el material propuesto fortalecer desde la lengua materna y la filosofía el cuidado de sí, del otro y de la naturaleza, con el fin de promover la formación integral de los niños y niñas de la institución.

---

[1] Versión actual del programa que amplía el alcance del antiguo programa de tutorías para el aprendizaje [PTA] para incluir la formación integral, que amplía su enfoque para integrar no solo el fortalecimiento académico, sino también el desarrollo socioemocional y la transformación pedagógica en las instituciones educativas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2026).

Es menester aclarar que la naturaleza metodológica del presente trabajo está relacionado al campo de la sistematización de experiencia, que reúne el relato detallado de un proceso pedagógico vivido con una reflexión filosófica, que tiene como propósito darle sentido y fundamento conceptual a las ideas que crecieron en medio del camino. En este sentido no se debe confundir como una investigación de carácter experimental o una evaluación curricular aplicada a determinado grupo, pues esta opción metodológica responde a la naturaleza misma de su estudio: *la experiencia*, así es posible analizar críticamente desde la libertad de una escritura más propia.

Asimismo, este trabajo de grado, se inscribe en un campo de investigación que, desde la pedagogía apuesta por el reconocimiento de la educación intercultural de las comunidades indígenas, quienes históricamente han sido víctimas de discriminación. En ese sentido, la lengua Kukama, como más adelante en el planteamiento problema será visible, será símbolo de un gesto de resistencia y revitalización que busca demostrar que en Colombia sigue en pie la comunidad Kukama, frente a la evidente perdida de su cultura y los miembros que dominan la lengua.

2. JUSTIFICACIÓN

Como quien aprende el ejercicio de la docencia, considero que el poder intervenir y contribuir en un espacio escolar rural en la cual hay muchas posibilidades de creación es un privilegio. Aún más cuando la comunidad educativa qué me acompaño es pequeña, pero cuenta con una gran urgencia: la de no perder años de sabiduría y cultura por la falta de procesos pedagógicos que rescaten su esencia propia. Contribuir de manera pedagógica frente a esta oportunidad no constituye un ejercicio de innovación o un producto didáctico desconectado del contexto, sino que suma la contribución a ese esfuerzo de afirmación de las propias comunidades étnicas del Amazonas colombiano. Esta acción articula el ejercicio de revitalizar la lengua originaria con el cuidado propio de no interponer ejercicios propios de otros contextos occidentales, respetando la cosmovisión que se imparte en la comunidad, de la mano de la ética y la filosofía de la naturaleza.

La selva es un lugar donde continuamente la vida prolifera y así mismo cada uno de los seres la habitan, se comunican entre sí como acto de cuidado y sobrevivencia. La relación que esta comunidad establece con las plantas, su identificación con el río y los seres del mundo invisible no puede comprenderse al margen de su lengua, dado que es precisamente en ella donde se conservan las categorías que le dan poder y sentido a través del nombre, por medio de la organización a esa relación. En ese sentido, crear un material pedagógico que omitiera esta dimensión cosmológica reduciría este trabajo de grado a un material donde la lengua se convierte en un ejercicio de lectura, memorización de las grafías y palabras, desconociendo que con ella se transmite también una forma específica de habitar el territorio y de relacionarse con lo viviente.

Ahora bien, esta apuesta se justifica, además, desde el campo de la formación integral, desde mi punto de vista, este modo de formación no debe ser confundida como el proceso por el cual el estudiante aprende por acumulación y memorización de contenidos, sino más bien entenderse como la experiencia que dinamiza las formas de aprendizaje de quien aprende mientras su subjetividad se ve transformada. En ese sentido, la apuesta incorpora ejercicios de reflexión filosófica orientados a responder a la necesidad que los niños desarrollen cierta sensibilidad significativa al pensar en sí mismos, en las personas, seres y cosas que lo rodean con estos

contenidos, de manera que dicha experiencia pueda contribuir efectivamente a su proceso de formación. Es preciso recordar, como principio de este trabajo, que la experiencia de filosofía en el aula, (particularmente en la educación inicial) no debe ser sinónimo de introducir categorías abstractas e inaccesibles para este contexto. Reconociendo, desde luego, que hay una necesidad de transformar los espacios creando condiciones que permitan que los niños realicen preguntas genuinas sobre el mundo que los rodea, sobre los seres con quienes conviven y sobre aquellas responsabilidades que se derivan de estos encuentros.

Finalmente, considero que este trabajo no solo atiende a una necesidad concreta de la comunidad indígena de la Playa, sino que también funciona como un puente el cual puede usarse para crear futuras intervenciones pedagógicas en conceptos similares, considerando que es significativo abordar en la educación inicial la reflexión filosófica sobre el medio ambiente mediante la creatividad, la sensibilidad y las expresiones emocionales, sin la necesidad de recurrir a nociones abstractas en este contexto rural e indígena. A pesar de ello, resulta necesario visibilizar, desde el campo académico, que en este tipo de experiencias en contexto es rural, los recursos materiales son considerablemente limitados, entonces sistematizar este tipo de experiencia pone en evidencia las condiciones y brechas estructurales que persisten para la educación rural, concluyendo así que ninguna intervención pedagógica puntual, por más diseñada que esté, puede llegar a resolver a cabalidad todas estas carencias, convirtiéndose este en un aporte de resistencia a favor de la educación integral.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El pueblo (Kukama[2]-Kukamiria[3]), proveniente del Perú y perteneciente a la familia lingüística Tupi-Guaraní se ha visto afectado por los diferentes procesos de mestizaje, desplazamiento, discriminación y explotación, estos dieron como resultado un ocultamiento identitario en el cual se esconden los rasgos propios de la cultura para mejor adaptación al entorno moderno, un ejemplo de ello es: el desplazamiento de la lengua originaria y costumbres, como mecanismo de encajamiento en relación a la exclusión que esto generaba.

Una de las consecuencias originadas por estos procesos histórico es que, para las diferentes comunidades Kukama, la lengua Kukama al día de hoy se encuentra en un riesgo muy alto de desaparición, ya que su transmisión intergeneracional no se realiza con regularidad. Esto se debe, en parte, a que por comunidad son muy pocos los abuelos sabedores quienes aún conocen completamente los dialectos de la lengua. Otra razón un poco más antigua, está relacionada a que muchos de sus ancestros eran castigados y discriminados por personas del habla española, pues, según estas personas esto era símbolo de inferioridad. (Anexo 1: entrevista al Kuraka [Tuitsa] de la comunidad Rondaka), entonces se optó por no hablarla ni enseñarla en espacios escolares para evitar posibles sufrimientos generacionales.

La lengua aún sobrevive de manera fragmentaria. Actualmente, hay comunidades indígenas como la de la Isla Rondaka que intervienen en su educación para enseñar los conocimientos básicos de esta; sin embargo, es una tarea que toma tiempo y presenta muchas dificultades. Como lo indica el Kuraka Jorge, cuando a los niños se les empieza a enseñar palabras en Kukama y llegan saludando o usando palabras propias del dialecto a sus hogares sus familiares aún no lo toman con seriedad y este es visto de manera burlesca.

En la comunidad de la Playa se observó, específicamente que, las niñas y niños de la institución reconocen palabras y expresiones sueltas de la lengua Kukama, trasmitidas desde el

2 (ku: chacra, y kama: seno, teta o mamas), literalmente «chacra-seno» o «se amamanta de la chacra» (Rivas, 2002).
3 (ku,kama, miri, delgado, pequeño, chico e ia, corazón, centro) «chacra pequeña amamantada» ;(Rivas, 2002).

ámbito familiar, a través de los abuelos y, en menor medida, por los padres. Se observó que, estas palabras circulan sin que los niños las identifiquen como propias de su cultura lingüística, tanto así que no reconocían la palabra *Kukama* y esto, dentro de un espacio educativo que lucha por enseñar al mismo tiempo las palabras iniciales en español. Entonces, la enseñanza y revitalización de esta lengua aún carece de reconocimiento institucional en los espacios educativos formales, demostrando un saber lingüístico que de vez en cuando se presenta de manera intermitente en el entorno familiar, pero manifiesta una ausencia en el currículo escolar el cual se convierte en una oportunidad a mejorar.

Finalmente, a lo anteriormente comentado se suma una segunda dimensión importante de intervención en la comunidad y en el entorno educativo: esta es la relación entre el cuidado de la naturaleza y la formación en la escuela. En ese sentido la cosmovisión Kukama, documentada a detalle por Rivas Ruiz. demuestra que las plantas, los animales, el río y además de ello a los seres del mundo invisible, todos y cada uno de ellos son entidades activas que participan en la vida cotidiana, en la salud y los conocimientos de la comunidad. Sin embargo, esta forma de relación con el entorno natural aún no estaba muy clara en la comunidad educativa, pues por medio de la propuesta de apertura del centro de interés (espacio alternativo de enseñanza) se estaba consolidado un espacio dinámico de transmisión y reflexión. De ahí que surgiera la necesidad de diseñar e implementar un material pedagógico que permitiera articular estas dimensiones sin desatender la cosmovisión propia de la lengua Kukama, ni la formación integral.

En virtud de lo anterior, la pregunta que orienta el desarrollo de este trabajo de grado se formula del siguiente modo: ¿De qué manera el recurso pedagógico puede integrar, la revitalización de la lengua Kukama, el cuidado de la naturaleza basado en la cosmovisión ancestral y el desarrollo integral de la niñez, mediante dinámicas de reflexión filosófica, dentro de la escuela indígena? Esta pregunta a su vez contempla las situaciones comentadas con anterioridad, y a partir de allí, reflexiona sobre la pertinencia, el diseño, los elementos para que estos no se presenten únicamente como información. Esta tensión entre la teoría que orienta el diseño y la práctica que lo interpela y modifica constantemente constituye, en sí misma, el cuerpo relevante de esta investigación.

4. CONTEXTUALIZACIÓN

La comunidad de *la Playa* es un territorio ubicado en cercanías de la ciudad de Leticia, capital del departamento de Amazonas, en la punta del extremo sur de Colombia. Anteriormente se denominaba *Puerto Colombia*, ya que es la comunidad más cercana al puerto fluvial más grande de Leticia, esta colinda junto con la comunidad vecina de la Fantasía, la Victoría Regía y la Milagrosa. En este sentido la Playa como bien lo indica su nombre, empezó a denominarse así por la precisión geográfica que la define: una llanura aluvial sobre el río Amazonas, donde las aguas crecen y menguan dependiendo la estación, y asimismo la vida cotidiana se ve intensamente involucrada por el ritmo del río. La comunidad está conformada principalmente por familias de origen Tikuna y Kukama-Kukamiria, dos pueblos con historias, lenguas y cosmovisiones distintas que han convivido durante generaciones en las orillas del Amazonas y sus afluentes, compartiendo el territorio como espacio común de vida.

El acceso al sector depende de las condiciones climáticas y fluviales propias de la región: los caminos pueden volverse inaccesibles en época de invierno, es entonces en esta época en la que el desplazamiento hacia algunas comunidades vecinas, como Ronda, se realiza por vía fluvial. Esta condición de ruralidad acentuada influye en gran parte de las dinámicas de la vida escolar y comunitaria, exigiendo a quienes trabajan en la institución la necesidad de adaptarse a las constantes ausencias, recursos limitados e infraestructura considerablemente deteriorada.

En el territorio descrito anteriormente se encuentra ubicada la escuela indígena Santo Domingo Savio (Figura 2), institución educativa en la que se enseña a los niños y niñas, y en algunas ocasiones a madres y padres sin escolaridad previa del sector. El carácter etno educativo que en ella se preserva reconoce la pertenencia étnica y cultural de sus estudiantes, asimismo dentro de este se incorpora en los procesos de enseñanza cotidiana elementos de la identidad indígena de la Amazonía en este caso más de la comunidad Tikuna y Magüta. Sin embargo, a pesar de estos elementos articulados en la escuela aún había una ausencia al momento de integrar estos saberes y formas de relación con el entorno y una educación más dinámica e integral.



Figura 2. *Institución educativa indígena Santo Domingo Savio de la Comunidad de La Playa. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026)*

En cuanto a la infraestructura física de la escuela, en medio de la experiencia de prácticas que documenta este trabajo de grado, esta presentaba condiciones de deterioro bastante notables: tablas rotas y astilladas, goteras, plagas de insectos, sectores donde el techo dentro del salón estaba hundido a poco de caerse y el mobiliario afectado por el óxido y la humedad. Condiciones que una como maestra no desea en un entorno de aprendizaje para la primera infancia y sin embargo no impedían que la escuela siguiera habitada y en funcionamiento. Considero que el potencial estético de esta escuela era rescatado a partir del espacio vivo, un entorno en que habitaba el río, los animales que circulaban cerca de él: peces, gallinas, perros, loros, árboles de frutas, un paisaje enriquecido que sin duda posibilitaba diferentes formas de pedagogía humanista.

Dentro de la población estudiantil de número pequeño se encuentran alrededor de 50 niños y niñas matriculados, de los cuales 47 son pertenecientes a la ascendencia Kukama y Tikuna y algunos otros casos en manera reducida al pueblo indígena Matapi, entre ellos hay niños que pertenecen a la guardia indígena, se auto reconocen como niños indígenas, pero no reconocen a cabalidad su lengua originaria Kukama o Tikuna. Dentro de la comunidad son los abuelos sabedores o los abuelos de sus hogares quienes aún reconocen la lengua de manera parcial. Esta

situación como se mencionó anteriormente, responde al proceso histórico que atraviesa esta y las diferentes comunidades Kukama de la cuenca amazónica que se desarrolló con más detenimiento en el capítulo 1 de este trabajo. Es exactamente en este contexto —el de una comunidad que desea enseñar y conservar su lengua y su cosmovisión, observando en su escuela el lugar idóneo para el aprendizaje a pesar de sus condiciones y recursos limitados— donde se desarrolló la experiencia de tutorías para el aprendizaje PTA FI 3.0, la cual dio origen a esta sistematización, y en el cual surgió la necesidad de diseñar el material pedagógico que será presentado a lo largo de este documento.

Para finalizar este apartado, es importante señalar que el ingreso a esta comunidad e institución educativa se vio intervenido por las dificultades propias del vivir en la ruralidad amazónica. El acceso a la comunidad y el desarrollo de las sesiones pedagógicas dependían en parte de las condiciones climáticas. Estas circunstancias más allá de presentarse como un dato más en esta sistematización fueron las que configuraron parte de la experiencia, pues hubo tensiones por las ausencias, los días sin clases, el tener que replantear las actividades cuando solo llegaban 7 niños al aula, la incertidumbre climática y otras circunstancias que se desprendían y muchas veces dificultaban el éxito en la aplicación de estas. Todas estas observaciones formaron parte constitutiva de este contexto y permitieron reconstruir una y otra vez el diseño que tuvo que pensarse para la implementación de la cartilla. En ese sentido considero deben valorarse tanto como logros y limitaciones de este trabajo de grado.

5. ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE

5.1 Regeneración de la lengua indígena amazónica mediante materiales didácticos

El proceso de revitalización lingüística de la lengua indígena Kukama de la Amazonía ha sido abordada desde dos enfoques, el primero de ellos la sistematización lingüística orientada a dar a conocer y preservar de manera académica información sobre la lengua, la segunda de ellas con un enfoque más pedagógico se relaciona a las iniciativas y los medios orientados para alfabetizar a la comunidad en espacios formales e informales. (Castro Ríos, 2022) documenta cómo, en el Perú, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap) lideró con una propuesta pionera la formación de sus docentes indígenas con el objetivo de que aprehendieran su lengua y tuvieran las bases para enseñar la lengua materna como segunda lengua dentro del sistema educativo intercultural bilingüe.

Esta experiencia constituye un antecedente relevante porque evidencia que es posible la revitalización lingüística en contextos escolares y cotidianos, asimismo que se requiere no solo de materiales adecuados sino de un cuerpo docente formado específicamente para esa tarea, condición que en el contexto de la Escuela Santo Domingo Savio no estaba dada, lo que exigió a la presente investigación construir alternativas pedagógicas adaptadas a las limitaciones presentadas.

Del mismo modo plantear un método de enseñanza que sea exitoso y pueda implementarse en una comunidad no es tarea fácil que conlleva familiarizarse con el entorno y pensar en las estrategias de aprendizaje más familiares para el mismo en ese sentido, Castro Ríos (2022) documenta el trabajo de Radio Ucamara como referente en la producción de material audiovisual y musical en lengua Kukama dirigidos a la alfabetización cultural en espacios urbanos y rurales de Perú. De ahí que esta experiencia se convierta en un antecedente metodológico de relevancia, pues demuestra que estos procesos son más efectivos cuando se articula con otras dimensiones de la vida cultural de la comunidad, la música, el juego, la narrativa oral, etc.

Otro antecedente que es menester referenciar es el reconocimiento oficial de la lengua Kukama-Kukamiria y por ende de su alfabeto, realizado en Perú en junio de 2015 por el Ministerio

de Educación contando con la participación de los representantes de las comunidades indígenas Kukama de los ríos Huallaga, Marañón, Nanay y Ucayali (Castro Ríos, 2022). Este reconocimiento resulta ser necesario en los procesos de revitalización lingüística, pues se requiere, en algún momento, de instancias de estandarización y reconocimiento institucional que trasciendan las iniciativas pedagógicas puntuales.

En cuanto a las investigaciones de carácter educativo con construcción de un proceso pedagógico y a su vez lingüístico es la investigación de (Huaniri Gómez, 2019), titulada *Acercamiento a la revitalización lingüística: los pensamientos del pueblo cocama en Ronda*, presentada como trabajo de grado para optar al título de Lingüista en la Universidad Nacional de Colombia, bajo la dirección de María Emilia Montes Rodríguez. Este antecedente resulta ser significativo inicialmente porque la investigadora realiza una intervención pedagógica relacionada a la revitalización lingüística Kukama siendo hablante y endógena de la comunidad y del resguardo indígena de Ronda en Leticia, Amazonas.

(Huaniri Gómez, 2019), parte del diagnóstico preocupante de la lengua en el territorio colombiano, reconstruyendo los únicos dos hablantes de edad avanzada de la lengua Kukama reconocidos en el país, de los cuales uno es el abuelo de ella, el señor Marcial Huaniri quien en vida fue dinamizador de enseñanza del Kukama en el contexto escolar. A partir de ello, su objetivo general fue realizar un primer acercamiento a las percepciones de algunos miembros de su comunidad frente a esta pérdida, además de promover espacios para el acercamiento y la recuperación de la lengua dentro del territorio.

Para el desarrollo de su investigación de carácter diagnostica y exploratoria la autora apoyándose en la auto etnografía, dirigió entrevistas a miembros de la comunidad y del establecimiento educativo de la comunidad de Ronda con el fin de indagar las actitudes lingüísticas, metodologías y desafíos que enfrentan los maestros al enseñar la lengua nativa como segunda. Como resultado tangible de su trabajo de campo, la autora desarrolló un juego y una Cartilla *Ikua Cocama* como materiales de apoyo docente, pensados como recurso didáctico y lúdico para acercar a los niños al conocimiento de la lengua Kukama.

Cabe señalar que esta propuesta aporta una validación temprana de los materiales pedagógicos y didácticos como estrategia efectiva de acercamiento infantil a la lengua. Sus

conclusiones señalan explícitamente que una de las principales problemáticas identificadas en el trabajo docente dentro de la comunidad fue la insuficiencia de material pedagógico para la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua, y que el juego y la Cartilla *Ikua Cocama* que ella misma diseñó fueron recibidos con entusiasmo genuino por los niños participantes.

Ahora bien, entre la investigación de (Huaniri Gómez, 2019) y el presente trabajo de grado hay varias afinidades presentes, entre ellas la misma comunidad indígena de referencia: el pueblo cocama/Kukama y la preocupación su transmisión lingüística y cultural. En ese sentido ambos trabajos culminan en la producción de un material pedagógico-didáctico concreto: (Cartilla *Ikua Cocama* y juego, en el caso de Huaniri Gómez; ¡Uriakati ëpë! amanaka, paranaka yëai Kukama mainani y su manual de planeaciones, para (el presente trabajo de grado). En línea con lo anterior son dos materiales diferentes, que, si bien se enuncian como herramienta de apoyo para que los docentes acerquen a los niños al conocimiento de la lengua y la cultura Kukama, el de Huaniri enfatiza en actitudes y articulaciones lingüísticas. En cambio, el presente trabajo se inscribe en el campo de la pedagogía humanista, y su interés no es diagnosticar el estado de la lengua, sino sistematizar una experiencia pedagógica concreta desarrollada en el aula, articulando la experiencia de la filosofía en aula que no se encuentra en materiales de enseñanza convencionales, ya que en él predomina una articulación explícita entre la experiencia y la expresión artística del estudiante en relación con el saber ancestral de su territorio.

5.2 Investigaciones sobre el pueblo Kukama Kukamiria

Reconstruir la revisión documental acerca del pueblo Kukama Kukamiria en el contexto de Colombia es algo difícil, pues hay una considerable escasez en relación a la documentación sobre experiencias que se hayan instaurado y perdurado en las instituciones educativas indígenas de la Amazonía, esta ausencia constituye, en sí misma, parte de la justificación de este trabajo de grado; entonces, se optó por apoyarse sobre la documentación etnográfica sólida que han elaborado mujeres antropólogas de Perú, una de las fuentes más principales y completas corresponde a Roxani Rivas Ruiz.

Roxani Rivas es una antropóloga peruana cuyo trabajo de campo se ha desarrollado de la mano de las comunidades indígenas desde hace aproximadamente la época de los años noventa.

Su perspectiva no se posiciona desde una postura observadora descriptiva como agente estático que describe una cultura desde afuera, más bien ella consolidó sus investigaciones desde la experiencia y el dialogo estrecho con las comunidades, respetando sus formas de nombrar y asumiendo con legitimidad los sistemas propios de conocimiento y comprensión del mundo de estas comunidades, ella ha desarrollado una línea de investigación que abarca lo que es la historia, la cosmovisión, las practicas productivas, la identidad étnica y las relaciones sociales del pueblo Kukama con su medio ambiente.

Para este trabajo de grado dos son los textos que constituyeron los antecedes indispensables, el primero es el artículo *Aspectos de la cosmovisión Kukama-Kukamiria* (2003), publicado en la revista *Amazonía Peruana*, en este la autora documenta la relación del pueblo Kukama con el cosmos, el vínculo de este pueblo con los astros, sus fases, sus constelaciones y la relación que se desprende de estos elementos con los mitos de origen y su conexión con mundo acuático —los *karuara* y los *yacuruna*— como entidades activas que regulan las posibilidades de la vida cotidiana. Asimismo, el reconocimiento de las plantas y los seres no humanos como seres con agencia propia, del entorno amazónico.

De igual forma, el libro La serpiente, madre del agua: chamanismo acuático entre los Kukama Kukamiria de la Amazonía peruana (2022), obra más reciente de Rivas Ruiz, profundiza en una de las dimensiones que el artículo anteriormente nombrado había esbozado de manera muy breve: el chamanismo acuático como sistema de conocimiento y de relación con los seres del mundo invisible. Este antecedente resulta de suma importancia, pues nombra la esencia del pueblo Kukama, en cuya cosmovisión el agua no es un recurso o paisaje, sino parte de ese escenario sublime que se mezcla con un territorio privilegiado donde habitan los seres más poderosos —entre ellos la *serpiente puraua*, madre de los ríos—.

En ese contexto, el chamán actúa como intermediario entre el mundo visible y el mundo subacuático, el cual regula la salud, la pesca y la continuidad de la vida comunitaria, lo que permite entender la estrecha relación de los Kukama con el elemento del agua, especialmente el respeto hacia el río Amazonas y la denominación de la comunidad en la cual los Kukama son seres de río. Estas obras resultan pertinentes para este trabajo, pues apuntan al objetivo de resignificar, a partir

de la enseñanza y la reflexión filosófica, el vínculo y la sensibilidad con la naturaleza, dimensiones que la autora documenta y sostiene con éxito desde la cosmovisión del pueblo Kukama, ya que a través de esta se demuestra que el vínculo con la naturaleza no es exclusivamente cosmológico o ritual, sino también práctico y cotidiano, entretejido en las actividades diarias de subsistencia.

Para este trabajo de grado se tuvo en cuenta a la antropóloga Meredith Cristina Castro Ríos (2022) desde su obra titulada *Del ocultamiento a la afirmación étnica: cómo ser Kukama es cada vez más un motivo de orgullo*. Aporta desde su perspectiva un enfoque complementario sobre proceso contemporáneo de afirmación étnica del pueblo Kukama, documentando desde distintas iniciativas comunitarias y educativas que han contribuido a revertir, parcial y progresivamente, el proceso histórico de ocultamiento identitario que afectó a este pueblo. La autora realiza su estudio sobre el centro poblado de Santo Tomás, en Perú. Esta documentación se tomó como ejemplo directo para comprender como una comunidad experimenta un proceso de revalorización cultural liderado por sus propios miembros, en condiciones de discriminación y resistencia interna similares a las que pueden encontrarse en el contexto colombiano abordado en este trabajo de grado.

Finalmente, estos antecedentes se suman al conjunto de investigaciones desde la cual este trabajo de grado se enriquece y asume el compromiso de revitalizar las palabras de la lengua Kukama y por medio de las diferentes apuestas pedagógicas fortalecer la formación integral.

6. OBJETIVOS

6.1 Objetivo general

Sistematizar la experiencia pedagógica de tutorías para el aprendizaje en el área de la educación integral, dirigida a la población de educación inicial de la comunidad indígena Tikuna y Kukama del Sector La Playa, en la Escuela Santo Domingo Savio (Leticia, Amazonas), con el objetivo de fundamentar tanto el diseño y la implementación de un material físico y pedagógico que, desde lo artístico y la lengua materna Kukama, oriente la reflexión filosófica sobre el cuidado del medio ambiente, el cuidado de sí, del otro y de la naturaleza, promoviendo la formación integral de los niños y niñas de la institución.

6.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el contexto territorial, histórico y cultural del pueblo Kukama-Kukamiria, así como los estudiantes, las familias y la institución educativa de la comunidad del sector de la Playa, con el propósito de identificar las necesidades concretas —lingüísticas, filosóficas y formativas— que orientan el diseño del material pedagógico.

- Articular teóricamente la propuesta pedagógica a partir de la pedagogía de la experiencia de Jorge Larrosa y la cosmovisión Kukama-Kukamiria documentada por Roxani Rivas Ruiz, de manera que dicha articulación permita enriquecer las herramientas del diseño e implementación del material y a su vez justifique la importancia de la reflexión filosófica sobre el medio ambiente como componente esencial de la formación integral de los niños.

- Diseñar y elaborar una Cartilla ¡Uriakati ëpë! didáctica que articule la revitalización de la lengua Kukama con el cuidado de la naturaleza y la formación integral, incorporando actividades en las que esté presente la mediación de lectura y de reflexión filosófica.

- Implementar la Cartilla ¡Uriakati ëpë! diseñada en el centro de interés de lectura de la Escuela Santo Domingo Savio, sistematizando el proceso y los acontecimientos significativos de la experiencia pedagógica desarrollada con los niños y niñas de la institución.

- Analizar los resultados, las limitaciones y los aprendizajes derivados de la experiencia, estableciendo un diálogo crítico con los marcos teóricos empleados y formulando recomendaciones para la continuidad y la proyección del proyecto en contextos educativos similares.

7. MARCO TEÓRICO

Esta sección presenta los términos fundamentales que representan la sustentación de los antecedentes y las temáticas que se abordan en esta sistematización, estas permiten al lector seguir con precisión el uso de cada término en el resto del documento. Es menester entender que, en la actualidad, el interés por estudiar las lenguas indígenas ha crecido de manera notable, especialmente en lo que respecta a acciones de alfabetización, protección y revitalización. Este auge responde al riesgo inminente de la desaparición de estas, como este caso con la lengua Kukama. Por ello conviene explorar conceptos que reconstruyen el contexto sociolingüístico y enriquecen la dimensión filosófica, la cual ofrece una visión más amplia para reflexionar sobre el cuidado y respeto hacia el entorno natural.

7.1 Regeneración lingüística

El proceso de regeneración se entiende como el conjunto de acciones llevadas a cabo en una intervención y están orientadas a prevenir el desplazamiento lingüístico, rescatando la lengua originaria la cual no está extinta y la identidad de la comunidad en riesgo de pérdida cultural, desde diversos escenarios en los que es posible su transmisión. En el caso de la lengua Kukama, Castro Ríos (2022) es la autora que documenta con detalle las implicaciones que intervienen en el desarrollo de este proceso, en distintos contextos: la creación de espacios de enseñanza tanto formales como informales, la producción de materiales audiovisuales y musicales para apoyo en la transmisión, y la normalización de un alfabeto oficial. En esta sistematización, se hace referencia de este concepto para dar lugar a las acciones desarrolladas dentro del aula escolar con el fin de que los niños y niñas reconozcan, nombren y empleen progresivamente palabras y expresiones en lengua materna Kukama.

Es menester precisar que el proceso de regeneración lingüística que hizo parte de la experiencia aquí sistematizada no pretende desplazar los modos de enseñanza establecidos por las docentes de la institución educativa indígena, en ese sentido tampoco equivale al proceder institucional de la enseñanza de la segunda lengua, ya que esta no se diseñó ni se evaluó bajo los mismos criterios de fluidez o competencias diagnósticas que suelen aplicarse en ese campo. Por consiguiente, este es un proceso que combina objetivos lingüísticos con objetivos de carácter

simbólico e identitario, es decir, lo que se busca no es la memorización del vocabulario y las palabras, sino la capacidad de apropiación y reconocimiento de ese vocabulario inicial como parte de su herencia cultural con la enfatización de su persona y entorno, independientemente del nivel de fluidez que lleguen a alcanzar. Esta precisión resulta importante para reconocer de forma adecuada los resultados que se presentarán en el Capítulo 4, los cuales como se menciona con anterioridad, no deben medirse con los estándares propios de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

7.2 Cosmovisión Kukama

Se comprende este término como una forma de ver y habitar el mundo, tejida desde el acervo de pensamientos prácticos, saberes, tradición oral, prácticas rituales y acciones mediante las cuales el pueblo Kukama ha establecido el sentido de su existencia junto con la construcción histórica y colectiva por medio de su relación con el cosmos, la naturaleza y los seres que lo habitan.

Enfatizando en el pensamiento de la autora Rivas Ruiz (2003), la cosmovisión Kukama Kukamiria está caracterizada por describir el mundo que habitan como un tejido de relaciones que se vivencia entre el plano celeste, terrestre y acuático, en el que tanto las plantas, como los astros y los diversos seres de agua poseen una agencia propia participando de manera trascendental en la vida cotidiana de quienes habitan en la comunidad.

> "En los Kukama prima la cosmología animista del ambiente fluvial. En dicha cosmovisión, humanos y no humanos (río, troncos de árboles, animales como el delfín, tierra, vientos, aire, etc.) poseen un alma/espíritu, de manera que pueden comunicarse entre sí [..] Más allá de los múltiples significados expuestos en los relatos de vida narrados por profesores bilingües Kukama del Formabiap, protagonistas directos o indirectos de los relatos, nuestro enfoque se ha centrado en explicitar el chamanismo acuático como la institución más importante de dicha sociedad, simbolizada por la serpiente acuática, ser hegemónico del agua que no solo da origen a este elemento en la tierra, sino a los diferentes suelos fluviales, a la fauna y flora fluvial, y a la vida en general de los humanos". (Rivas, 2022, p. 110).

Dichas acciones constituyen el conjunto de saberes que influyen en las prácticas, decisiones y formas de vinculación con el entorno natural; de ello radica su relevancia epistémica, independientemente del término particular que se le asigne para referenciarlas.

7.3 Experiencia

Desde el ámbito de la filosofía de la educación la noción de *experiencia* desde el punto de vista del filósofo Jorge Larrosa Bondía (Barcelona, 1956), consiste en una invitación a describir aquello que se vive desde la visión de lo que nos pasa y no de lo que pasa como acontecimiento del mundo, es decir, se habla desde la evocación de lo que en términos afectivos atraviesa, irrumpe, modifica y genera un impacto interior. Aquella distinción en su formulación parece sencilla, pero desde que fue compartida en su obra *Sobre experiencia* (2003), ha tenido tanta resonancia que ha permitido visualizar con pertinencia las consecuencias pedagógicas contemporáneas: en la cotidianidad apremia el vivir y aprender con demasiada velocidad, y, sin embargo, esto se percibe como algo normal. La sobreabundancia de estímulos, de información y la hiperactividad, producen de manera paradójica una pobreza en la experiencia, por ello es significativo para este trabajo la propuesta de Larrosa en la cual la experiencia llevada no solo al ámbito personal, sino también al académico debe producir un sujeto pasional, un sujeto capaz de dejarse afectar, el que se expone a la incertidumbre sin garantizar un resultado y aun así ve en lo vivido una ganancia personal.

7.4 Formación integral

En el contexto de esta sistematización, la formación integral adquiere un lugar importante de reflexión en torno a los modos de educación establecidos y aun tradicionales en el ámbito escolar. Esto es motivado por el ejercicio en el que no se limita a observar y sistematizar la relación entre el estudiante y la recepción fortuita de los contenidos académicos, sino que incorpora explícitamente diferentes dinámicas de aprendizaje que permiten reflexionar, desde un sentido cotidiano, acerca de los elementos propios de sí, los relacionados a su identidad cultural y étnica. En ese sentido formarse integralmente, en el sentido que este documento propone, implica una transformación como sujeto Kukama, quien desde diferentes formas de aprendizaje reconoce y valora la herencia cultural propia como parte constitutiva de su propia subjetividad.

Desde la enunciación y referencia de los antecedentes claves, esta forma de educación integral se relaciona al proceso educativo el cual contempla el desarrollo educativo, con atención a la reconstitución de su subjetividad en sus dimensiones afectiva, corporal, ética y cultural. Esta

noción es profundizada por Larrosa (2003), quien, al examinar la tradición alemana de la *Bildung*, la comprende no como transmisión de contenidos exteriores al sujeto, sino como un proceso de experimentación, de *auto creación* e *invención* en el que el sujeto en formación trabaja sobre sí mismo. En su lectura de Nietzsche, Larrosa sostiene que para llegar a ser lo que somos hay que reconstruir la percepción de sí:

> "Eso que somos y que tenemos que llegar a ser no es ya ni sujeto ni objeto, no es una "realidad" de ningún tipo, ni subjetiva ni objetiva, no es ni siquiera una "idea" que tendríamos que "realizar", sino que está claramente del lado de la invención. El hombre es un animal de invención, y las distintas formas de conciencia no son sino productos de esa función inventiva, de esa capacidad de invención". (Larrosa, 2003, p. 95).

Esta idea resuena con la propuesta pedagógica de la cartilla, en tanto que cumple con el objetivo de formación integral como un propósito de invención colectiva: un espacio donde los niños en formación y la maestra construyen juntos un sentido más completo desde la experiencia.

Por último, desde el espacio que propició esta experiencia que dio como resultado la sistematización se concibe la educación integral como:

> "Proceso educativo que busca el desarrollo armónico del ser humano en múltiples dimensiones: corporal, socioafectiva, cognitiva, ética-moral, estética, espiritual, política y lingüística-comunicativa. Va más allá de lo académico, promoviendo aprendizajes que contribuyan a la construcción de proyectos de vida, la convivencia y la participación en la sociedad". (Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral, 2026, p. 1).

7.5 Mediación de lectura

Por lo general cuando se piensa en el concepto de mediación este se remite a ámbitos en los que se requiere de la intervención de un tercero para dirimir o solucionar un conflicto; sin embargo, cuando se hace referencia desde la psicología educativa, Munita lo describe así:

> "El mediador de lectura es un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionadamente con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de sujetos que no han tenido –o han tenido solo parcialmente– la posibilidad de disfrutar de esas condiciones". (Munita, 2022, p. 84).

Desde mis propias vivencias algunas veces como mediadora, otras como lectora en distintos escenarios donde es posible la educación, he comprendido que el rol de mediador se construye, desde la faceta emocional interior: El mediador es quien permite dejarse atravesar de forma afectiva por sus encuentros con la lectura, y por medio de estos diálogos con los libros desarrolla una experiencia que, llevada al plano cotidiano, se manifiesta en capacidades que no se enseñan de manera directa, sino que se cultivan en compartir con los libros y con las personas.

Capacidades como la sensibilidad, la empatía, la flexibilidad, la asertividad, la observación atenta y la disposición genuina al diálogo constituyen el tejido desde el cual el mediador acompaña a otros en su relación con los textos, entonces, ser mediador de lectura no se reduce a transmitir un conocimiento orientado a construir una lectura crítica y distanciada, centrada en la identificación de recursos literarios, sino que representa un acto de cuidado en el que se crean las condiciones para que algo ocurra en el encuentro: que la lectura mueva, interrogue, transforme.

Como ejemplo del ejercicio desde el contexto de esta sistematización, la mediación de lectura adquiere una particularidad adicional: quien ejerce esta función no es necesariamente un hablante de la lengua. La experiencia de la transformación de maestra como mediadora de lectura se propicia gracias al encuentro, al diálogo que surge con los niños de la lectura en voz alta junto y todas las dudas que se derivan de ella. En suma, en el proceso de aprendizaje de esa misma lengua, juntos estamos siendo mediadores y receptores de conocimiento atravesados por el aprendizaje desde una posición de apertura compartida.

CAPÍTULO 1

Contextualización de la comunidad educativa

El presente capítulo ofrece una caracterización del cuerpo educativo que hizo parte de la experiencia pedagógica: los estudiantes, las familias y las docentes, con el propósito de documentar los rasgos particulares que se observaron de manera cualitativa en la convivencia con cada uno de estos grupos, lo que generó los determinantes para el diseño de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! y de la intervención pedagógica desarrollada.

Aproximación a los niños y las niñas de la institución



Figura 3. *Estudiantes de la institución educativa indígena Santo Domingo Savio de la Comunidad de La Playa. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026).*

La población estudiantil de la Escuela Santo Domingo Savio está conformada por los primeros cinco niveles de educación inicial, desde el grado de transición hasta el grado quinto de educación básica primaria divididas en aulas multigrado en las cuales se observaba una diferencia significativa de edades. Estaba el caso de un alumno de 13 años quien empezó a recibir su educación en la comunidad de manera tardía y para aquel momento se encontraba cursando un grado inicial. Esta situación supone una considerable heterogeneidad de edades, de diferentes

ritmos de aprendizaje e intereses dentro de un mismo espacio educativo. Es precisamente este factor de heterogeneidad el que constituyó uno de los principales desafíos para el diseño del material pedagógico, en la medida en que cualquier propuesta debía resultar significativa de manera equilibrada tanto para los niños y niñas más pequeños como para los estudiantes de los grados superiores, sin que estos últimos percibieran las actividades como ajenas a su nivel de desarrollo.

Ahora bien, la gran mayoría de los estudiantes pertenece a familias de ascendencia Kukama Kukamiria, aunque su relación con la lengua materna es marcadamente desigual y, en general, distante. Se observó que los niños y niñas reconocen de manera dispersa algunas palabras y expresiones en Kukama, escuchadas principalmente en el entorno familiar, pero no las identifican como pertenecientes a un sistema lingüístico propio ni las emplean de manera intencionada en su comunicación cotidiana.

Lo niños y niñas de la escuela en términos de comportamiento y disposición al aprendizaje se caracterizaban por su notable energía vital, su presencia se hacía notar cuando muchos de los pasos se escuchaban resonar en las tablitas de madera de la escuela, el sonido se asemejaba quizá a la percusión constante pero suave de un tambor llamador, era tan rutinario este sonido que cuando los niños no asistían al colegio el eco del silencio se transmitía con fuerza haciendo sentir el vacío en el espacio. Asimismo, dentro de este paisaje es importante mencionar la riqueza visual y sonora del entorno natural que nos rodeaba: un paisaje de río, árboles y animales que circulan libremente por el espacio escolar.

Cuando veía a mis estudiantes en el espacio del aula la noción de *niño filósofo* resonaba en mi mente, en palabras de Joëlle Turin (2014):

> “El niño filósofo es como una ('cera virgen', 'esponja sensorial') que sólo reacciona a los estímulos de su entorno, para ser reconocido como una persona dotada de espíritu, capaz de pensar, de actuar y de desear”. (Turin, 2014, p. 73).

Esta afirmación toma sentido cuando se enuncia desde las palabras que ellos pronunciaban en su estadía en el aula: "(¡profe, quiero aprender!, ¡profe, ayúdame a entender!, ¡profe, quiero

hacer!, ¿profe, por qué pasa esto?, ¡profe!, ¿qué significa cuando pasa esta situación?, ¡profe!, ¿usted qué haría si pasa esta situación?, etc.). Preguntas fortuitas que trazaban el panorama de interés genuino, del poder sentir con fascinación la afirmación: *"tiene hambre de vivir" y "prisa de adentrarse en la vida y de entender el mundo"* (Turin, 2014, p. 73). Entonces se hace referencia a una infancia filosófica, que ejerció, de manera espontánea, la actitud fundamental de la filosofía, es decir, preguntarse constantemente el por qué y por la esencia de las cosas de manera genuina.

Sin embargo, a pesar de todas estas condiciones actitudinales fortuitas, muchos de los estudiantes mostraban dificultades para sostener la atención en actividades de carácter más estructurado y cierta resistencia inicial a participar en propuestas pedagógicas no convencionales, particularmente entre los estudiantes de los grados superiores, quienes en ocasiones calificaban algunas actividades como propias de niños más pequeños. Esta resistencia, sin embargo, disminuyó progresivamente gracias a la curiosidad que emanaba de las actividades de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! y las cuales fueron ajustándose a sus intereses específicos.

De igual forma, se identificó un patrón de comportamiento social marcado por dinámicas de timidez en algunos estudiantes y de dispersión en otros, así como episodios de conflicto entre compañeros que en ciertos casos derivaron en agresiones físicas. Este tipo de experiencias en el aula resultaron relevantes para el diseño de la intervención pedagógica, en la medida en que evidenciaron la necesidad de que el material y el espacio de implementación cumpliera la función de acompañamiento emocional.

Retomando la relación de los estudiantes con la naturaleza y su familiaridad con la misma, se observa además que hay una ausencia del reconocimiento de las categorías cosmológicas propias de la tradición Kukama documentadas por Rivas Ruiz (2022). Es decir, los niños viven en un constante vínculo con su entorno natural, pero carecen de palabras o de marcos narrativos que la tradición ha desarrollado para nombrar y dar sentido a esa relación. Esta brecha entre la vivencia cotidiana y su nominación cultural permitió alimentar el diseño de los contenidos del material pedagógico.

Por último, conviene precisar que la heterogeneidad de edades encontradas dentro de un mismo espacio pedagógico no debe interpretarse como una dificultad, sino más como una oportunidad observada durante el proceso. De ahí que, en diversas sesiones, los estudiantes con más edad asumieron espontáneamente un rol de acompañamiento hacia los más pequeños, ayudándoles a comprender instrucciones o a realizar actividades manuales que requerían mayor destreza motriz.

Un ejemplo de ello es cuando por iniciativa propia los estudiantes mayores adelantaban con paciencia a los más pequeños, apropiándose de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! y dando sus propias instrucciones a través del dialogo a los estudiantes que llegaban al espacio por curiosidad, entonces ellos le decían a sus compañeros: ¡Estamos aprendiendo a ser guardianes de otro idioma con esta tarea y entonces aquí usted tiene que colorear este muñeco que es el que enseña a mirar el cielo y luego de eso escribir el pescado que es Ipira!). Esta dinámica de cuidado entre pares resultó interesante, pues permitió matizar la lectura inicial de la heterogeneidad de edades mostrando que, bajo ciertas condiciones, puede convertirse en un recurso pedagógico en sí mismo.

Aproximación a la comunidad y las familias de la Playa

Las familias de la comunidad de la Playa organizan sus formas de vida de forma colectiva, a partir de una visión que rescata la cercanía y el cuidado, formas que considero pertinente compartir en este apartado. Estando en el territorio, comprendí que era habitual referirse a las autoridades del territorio como *Kuraka Papá* y *Kuraka Mamá*, es decir, como padre y madre. En esa medida la comunidad se concibe a mi parecer como una familia extensa y justamente en ese marco relacional, yo fui reconocida como hija de dicha estructura.

Ahora bien, como es una comunidad que reposa en momentos de invierno sobre el agua suelen tener como fuente principal de actividades productivas la pesca, el servicio de transporte fluvial llamado *Peque Peque, Llevo Llevo* o *Chalupa;* de hecho, es normal ver que en cada casa haya al menos un bote con remos. A esta actividad, se le suma la participación en actividades de conservación ambiental del río y la selva, haciendo encuentros de comunidad donde hacen limpieza del sector y utilizan los residuos sólidos para hacer abono.

Asimismo, en algunos miembros de la comunidad participan en prácticas de carácter agrícola, como el cultivo de alimentos transitorios de crecimiento rápido y no invasivos para la tierra, que en este caso se le llama *la Chagra*, además en cada casa es común ver que se siembra en camitas de madera o baldes que reposan en el suelo de la casa alimentos como el cilantro, las hierbas aromáticas, ají pequeño charamita entre otras.

En relación a la composición familiar, en algunos casos se cuenta con la presencia de abuelos y abuelas que conservan saberes acerca de la lengua y las prácticas culturales Kukama, en este sentido son las generaciones de adultos mayores quienes se convierten en la fuente principal de transmisión dentro del núcleo familiar, este modo de transmisión mayormente oral es fragmentaria y poco sistemática: ocurre a través de palabras sueltas, expresiones cotidianas o canciones que los abuelos comparten con los niños sin que medie una intención explícita de enseñanza formal de la lengua, esta acción aunque valiosa, no resulta ser suficiente para sostener la vitalidad de la lengua a largo plazo.

En cuanto a la identidad cultural de las familias de la comunidad, se mantiene la ambivalencia, es más común observar la auto denominación Tikuna que la Kukama, esto a su vez va en línea con el proceso de *maquillaje identitario* documentado por Rivas:

> "Los Cocama-Cocamilla no han desaparecido como pueblo indígena, gracias a la particular forma de maquillaje adoptado. Para ello han eliminado algunos rasgos culturales visibles que molestaban al 'otro' -sea misiones, patrones o mestizos- y que pudieran identificarlos como indígena, los niños habían heredado, sin saberlo del todo, una forma de relación con su propia cultura marcada por generaciones de ocultamiento, en la que lo Kukama se vive más como un hecho privado y doméstico que como una identidad pública y compartida con orgullo". (Rivas, 2000, p. 13).

Para otras comunidades de este pueblo: mientras algunos adultos expresan abiertamente su deseo de que sus hijos e hijas aprendan y valoren la lengua y la cultura ancestral, otros manifiestan cierta resistencia o indiferencia frente a estos procesos, asociados en algunos casos a experiencias previas de discriminación vividas por ellos mismos durante su propia infancia escolar:

> "Durante mi permanencia en Santo Tomás, escuché comentarios que sugerían que la oposición se debía a que la gente no quería volver al pasado o a que, volver a hablar la lengua, sería más un retroceso que un progreso. Como se ha mencionado, autorreconocerse como Kukama no es algo fácil ya que puede remitir tanto a una historia de

> discriminación, a la burla y a los maltratos sufridos como también puede ser un estigma social; es decir, estar asociado con características negativas. Siendo así, es comprensible que estas reacciones se hayan dado en el caserío". (Castro Ríos, 2022, p. 128).

Frente al proceso de afirmación identitaria y al ocultamiento, es necesario entender que ambos procesos van de la mano. En el caso colombiano, la comunidad Kukama es el resultado de múltiples desplazamientos provenientes del Perú, accionados por diversos motivos, entre ellos procesos violentos de despojo y desterritorialización. En el panorama social donde se inserta esta sistematización, las comunidades Kukama asentadas en Colombia siguen siendo víctimas de un sistema jurídico-legal sometido al criterio estatal, en el cual su condición étnica se ve cuestionada y reducida si la lengua que emplean para comunicarse es el castellano. En mi experiencia, criterios de evaluadores en la zona de la comunidad de La Playa llegaban a afirmar que esta ya no era una comunidad, sino un sector común poblado por personas mestizadas, lo que, de manera consciente o inconsciente, despoja a la cultura que se está regenerando de algunos reconocimientos y derechos propios.

Ahora bien, no es coherente asimilar que el mestizaje es sinónimo de inexistencia cultural. Considero que uno de los problemas que atraviesan varias comunidades de la Amazonía es la necesidad de adaptar su comunicación al habla española debido a sus necesidades vitales y económicas. Hoy es más que fundamental desplazarse a la ciudad para trabajar, vender productos, estudiar o buscar agua; las comunidades indígenas ya no pueden sobrevivir por sí mismas realizando únicamente labores propias de su cultura. En algún momento, todo aquello que producen y transforman tiene que entrar en contacto con el mundo occidental.

Sin embargo, esto no constituye un criterio de inexistencia ni de pérdida de identidad. Si hay una razón por la cual estas comunidades no acceden a desplazarse, a pesar de la sequía y de las temporadas donde las condiciones de vida se vuelven duras debido a la dificultad de acceso al agua, es precisamente para hacer frente a problemáticas más grandes, como el desalojo por actividades que rompen el equilibrio natural: la siembra de cultivos ilícitos, el extractivismo, la minería ilegal, la deforestación y hasta el mismo turismo, que imponen una visión utilitarista sobre la selva. Frente a ello, la necesidad de persistir y de dejar un legado escrito para las nuevas generaciones se vuelve imperativa, pues para estas comunidades habitar un espacio, construirlo desde la dimensión comunitaria y compartirlo es un sinónimo de afirmación identitaria.

No pretendo romantizar a la comunidad, sino más bien rescatar su potencialidad en un mar de contradicciones, problemas y desafíos que han delegado ese ocultamiento histórico, el cual aún se siente de manera silenciosa con dinámicas occidentales de jerarquías dominantes provenientes de lo moderno y de la vida al servicio del capitalismo que impulsa la depredación de la naturaleza. Frente a esto, estas comunidades y su proceso de regeneración hacen que brote una subversión epistémica a partir de preservar, desde las infancias, los saberes originarios en los cuales están inmersas otras formas de entender y de vivir el mundo. En medio de esas visiones se refleja una ética del cuidado o bioética ambiental que busca rescatar esta sistematización: conductas mediante las cuales la comunidad de La Playa preserva, devuelve a la naturaleza lo recibido, mantiene el ciclo y la justicia ecológica, reconoce la interdependencia de los elementos diversos para la armonía y realiza la toma de decisiones basada en el diálogo, el respeto y el consentimiento previo.

Dimensiones de cuidado y comunitarias que, tanto en occidente como en lo rural, solemos desconocer. A menudo se sueña con la ciudad como la meta, el logro; sin embargo, al llegar, uno se convierte en uno más de la masa. Somos un cúmulo de personas tratando de sobrevivir al ritmo acelerado, donde el horizonte natural se percibe desde lo práctico y utilitarista, y se nos exige ser egoístas y velar por intereses propios cada día. Por ello, enseñarles a los niños la importancia de la lengua materna y de su cultura es fundamental para posibilitar la reafirmación de sus entidades étnicas. Tal como menciona el kuraka de la comunidad de Ronda en el anexo 1, existe una gran necesidad de dejar un legado escrito para las nuevas generaciones: si el pueblo Kukama no cuenta sus narraciones, ritos, historias y aprendizajes a los niños, ese conocimiento se perderá cuando mueran quienes lo guardan.

Ahora bien, durante la estancia en la comunidad de La Playa fue posible observar, que el vínculo de las familias con el entorno natural (particularmente con las plantas medicinales y con el río), continúa siendo significativamente más fuerte y más explícito que su vínculo con la lengua, un ejemplo de ello fue el acompañamiento que me brindaba Mamá Nirza, *Kuraka Mama*, guardia indígena; fue ella quien me enseñó a pescar bendecir mi pesca con la palabra y a identificar los nombres comunes de los peces (Novia, Paco, Perrito, Cucha, etc.). Asimismo, cuando mi salud estaba frágil me enseñó remedios con plantas para curarme y protegerme, por ejemplo: el aceite

de copaiba en las picaduras, o el agua serenada de hierba Luisa para la caída del cabello, el cacho de vaca al fuego para preparar una infusión que calma el dolor de estómago, y la creencia de que las intenciones buenas con el contacto de la parte del cuerpo, que una desea proteger, funciona. En ella encontré un ejemplo de cuidado y enseñanza desde lo más hogareño y maternal.

Diversas familias de la comunidad mantienen prácticas de uso de plantas para fines medicinales, transmitidas oralmente entre generaciones, sin embargo, esta asimetría resultó relevante para el diseño de la cartilla, en la medida en que permitió identificar el cuidado de la naturaleza como una fuente accesible para llevar a la experiencia en aula, de manera articulada desde la esencia cultural Kukama, que de otro modo habría resultado más distantes para los niños y sus familias.

Caracterización docente

El cuerpo docente de la escuela Santo Domingo Savio al momento de esta sistematización estaba conformado exclusivamente por 4 mujeres maestras de la propia comunidad, estas educadoras imparten sus clases en un entorno de trabajo bajo condiciones considerablemente complejas, entre ellas la falta de una infraestructura segura y presupuesto suficiente para recursos académicos. En este contexto, era inevitable conmoverse al ver que, a falta de servicios de enfermería y acompañamiento psicológico, las docentes adquirían las responsabilidades de cuidado emocional y físico de los estudiantes.

Resulta pertinente destacar, en este apartado, el rol específico que cumplió el acompañamiento del tutor Alberto Alirio Monte, del programa PTA-FI. Su trabajo como tutor implicaba visitar de manera itinerante distintas comunidades educativas cercanas a Nazareth (Leticia) desplazándose, como los propios docentes de estas instituciones, *por vía fluvial o trocha*, ahora bien, sus funciones en ese tiempo no se reducían a la supervisión o asesoría técnica educativa, sino que ejercía una labor formativa e inspiradora que residía en su manera de relacionarse con los docentes de las comunidades visitadas, escuchando sus necesidades para luego proponer y consolidar estrategias en conjunto, esto me permitió comprender que la formación docente en contextos rurales se fortalece gracias a las relaciones de acompañamiento y retroalimentación que se establecen entre pares, entre figuras de apoyo pedagógico, cuya

disposición personal y cercanía con el territorio resultan determinantes para la calidad del proceso formativo que pueden ofrecer.

Esta experiencia fue tan enriquecedora que derivó en la configuración de la propuesta pedagógica desarrollada para esta sistematización, esto a partir, de escuchar los diálogos de los profesores en sus contextos rurales, manifestando la necesidad de integrar en sus aulas recursos más dinámicos que conecten con los estudiantes, un ejemplo de ello es el coordinador de la institución educativa de la comunidad de Arara, quien compartió su idea de implementar un ajedrez de tamaño real en el patio del colegio, recurso que le permitiera a sus estudiantes no solo adquirir competencias matemáticas, sino competencias cotidianas que permitieran discernir por qué es necesario implementar estrategias para moverse con conciencia y cómo estas repercuten en la vitalidad del juego, o, en este caso, en la vida real

CAPÍTULO 2

La experiencia en el contexto educativo

La experiencia constituye una de las nociones centrales a reflexionar de forma más atenta en el campo pedagógico convencional. Siguiendo al filósofo Jorge Larrosa en *Sobre la experiencia* (2003), cuyo artículo se presenta como herramienta que ayuda a describir lo vivido en el ejercicio de enseñanza, en los distintos ámbitos del aprendizaje, de manera más compacta, más cargada de posibilidades y en el cual el proceso de trabajo en campo no avanza en línea recta dando como resultado una conclusión, sino que se detiene exigiendo que para llegar a esa conclusión es necesario caminar con tranquilidad: regresar, dar vueltas, demorarse.

Desde el ámbito de la filosofía de la educación la experiencia Larroseana es una invitación a describir aquello que se vive desde la visión de lo que nos pasa y no de lo que pasa, como acontecimiento del mundo, es decir, se habla desde la evocación de lo que en términos afectivos atraviesa, irrumpe, modifica y genera un impacto interior. Aquella distinción en su formulación parece sencilla, pero ha tenido tanta resonancia que ha permitido visualizar con pertinencia las consecuencias pedagógicas contemporáneas: la cotidianidad que apremia el vivir y aprender con demasiada velocidad, acción que generalmente se percibe como normal. La sobreabundancia de estímulos, de información y la hiperactividad, producen de manera paradójica una pobreza en la experiencia, por ello es menester en este capítulo abordar los principios que más se relacionan a los acontecimientos vividos.

Los tres principios de la experiencia Larroseana: exterioridad, subjetividad y transformación

Pensar en la experiencia en sí implica el abordaje de varios principios que el autor desarrolla con precisión, sin embargo, para efectos de la sistematización se abordarán solo tres.

El primero es el principio de *exterioridad* (Larrosa, 2003, p. 89): principio por el cual la experiencia supone la aparición de algo que no soy yo, algo que me es extraño, que no estaba previamente capturado por palabras o por expectativas propias. Es decir, la experiencia desde la exterioridad no puede ser anticipada ni planificada; su condición de posibilidad es justamente el

encuentro entre un factor exterior que logra sorprender, si se aplica al contexto de esta sistematización, este principio permite comprender por qué el encuentro de los niños con la lengua Kukama no podía postularse desde la transmisión de un vocabulario ya dominado: para que ese encuentro constituyera una experiencia, la lengua debía presentarse efectivamente como algo otro, como un acontecimiento que llegaba desde fuera.

Por ejemplo, aprender que "Ipira" significa "Pez"—, el niño tenía que saber que era un pez desde su lengua dominante. Sin embargo, para que ese encuentro constituyera una experiencia en el sentido Larroseano, la lengua debía presentarse efectivamente como algo otro: un sonido, un nombre, un color, forma de nombrar el mundo que no tenía equivalente inmediato en la lengua dominante del niño, y que ese mismo factor lo sorprendiera, lo desacomodaba, lo obligara a detenerse ante algo que no podía simplemente decodificar.

El segundo es el *principio de subjetividad*, el cual exige pensar que, aunque el acontecimiento que desencadena la experiencia es exterior, el lugar donde la experiencia ocurre es propia, es interna: es en mí donde algo pasa, en mis palabras, en mis ideas, en mis sentimientos, en lo que soy:

> "El lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera". (Larrosa, 2003, p. 89).

La experiencia es siempre subjetiva, siempre singular, siempre la de alguien en particular. Al contexto sistematizado una de las ideas que relacionaba con este principio partía de la pregunta ¿Cómo una docente incorpora a sus enseñanzas una lengua que se le presenta como algo nuevo?, y es aquí donde más allá de responder la pregunta, la subjetividad desarrolló la necesidad de verse a sí misma como una estudiante más, dentro del aula aprendiendo a la par con los niños y niñas.

El tercero es el *principio de transformación*: Este hace referencia al resultado de la experiencia como la modificación del sujeto que la vive. En ese sentido, después de una experiencia verdadera, el sujeto no es el mismo que era antes, pues la experiencia forma, de-forma y trans-forma. Esta es la relación cotidiana más profunda entre educación y vida.

En lo que concierne a este principio, en medio de la estancia en la Amazonía sucedió un punto de quiebre en cuanto a la percepción del vivir siempre en compañía en lo rural, la narrativa oral era una acción cotidiana que se compartía en comunidad alrededor del día, acción que de alguna forma me era extraña, pues era muy extraño verme hablando con regularidad en un día, esto me hizo reflexionar en que esta narrativa oral y familiar me ha sido despojada en la afanosa rutina de la ciudad. Ahora bien, el constante diálogo en comunidad hacía que este nuevo conocimiento local se sintiera más familiar y por ende más susceptible de ser aprehendido. Lo que asimila en sentido Larroseano que, acumular conocimiento sin sentirse de alguna forma conmovido no hace parte de lo denominado principio de transformación.

La bioética del cuidado como horizonte práctico

Antes de cerrar este capítulo, es menester desarrollar con mayor especificidad la dimensión bioética que articula el marco teórico presentado, en la medida en que permite una conexión más directa entre la reflexión filosófica desarrollada hasta este momento y las decisiones prácticas del diseño del material pedagógico que se documentarán en el próximo capítulo.

Desde el contexto de esta sistematización, la bioética se entiende como el conjunto de valores pensamientos y formas específicas de relación y de consideración en el trato hacia los seres vivientes que comparten un mismo espacio con nosotros los seres humanos como señala Fritz Jahr (1927, citado en Sass, 2007): "*Respeta por principio a cada ser viviente como un fin en sí mismo y trátalo, de ser posible, como a un igual*".

Por lo tanto, la bioética es una expresión de cuidado que encuentra su fundamento en el reconocimiento de la naturaleza, rescatando que los seres vivos en ella no son objetos pasivos a disposición de la voluntad humana, sino agentes activos cuya existencia hace posible la vida de los demás seres.

Este postulado tiene un lugar en el aula plasmando el modo en que los niños se relacionan con la naturaleza en: cómo las nombra, cómo interactúa con sus diferentes formas y cómo aprende a cuidarla. Desde la pedagogía y la experiencia en Larrosa (2003), esta misma bioética del cuidado se articula con la noción de formación: cuidar de otro ser viviente, ya sea una planta, un animal o

un compañero de aula, constituye, en sí mismo, una experiencia formativa, en la medida en que exige del sujeto que brinde un cuidado desde una disposición de atención, de escucha y de responsabilidad, hacia algo que es propiamente exterior a él.

No obstante, en el sentido del principio de exterioridad desarrollado en el apartado 2.1 de este capítulo: el acto de cuidar es una forma de hacer experiencia y de transformarse a través de la relación con el otro, lo otro.

Finalmente, desde la cosmovisión animista Kukama como indica Rivas:

> "Desde cualquier sociedad el cuerpo ofrece el material de reflexión ya que manipula, ordena los datos y los transforma en teoría local que explica el orden del mundo. Entre los Kukama, el chamán es denominado, literalmente carne/cuerpo que percibe, siendo la particularidad de todo chamán "banco Kukama" saber concentrar o incorporar, literalmente abertura al conocimiento, espíritus/saberes en su cuerpo a través de los cuales adquiere conocimiento de cómo son las cosas en este mundo y en el mundo acuático. Siguiendo a Héritier existe un principio de homología entre el cuerpo, el ambiente y el medio social; de modo que, si uno de estos componentes es transgredido se afecta paralelamente a los otros dos […]. Hemos presentado algunos relatos sobre cómo los recursos agua, tierra, playa, peces, aves, etc., son parte constitutiva del cuerpo de la serpiente, **si una persona trasgrede las normas del buen uso de estos, tendrá como consecuencia la desaparición del recurso en el medio, cambios atmosféricos y/o daño en la salud de la persona, y/o, por ende, trastoca las relaciones sociales**. Así, una relación sistémica interconectada subyace en la cosmología animista de los Kukama. La serpiente y los seres espirituales del panteón acuático, forman parte del patrimonio inmaterial de los Kukama y otros pueblos indígenas, puntúan las pautas ecológicas pedagógicas de su comportamiento en el ambiente acuático".
> (Rivas, 2022, pp. 110-11).

Es así que la bioética del cuidado se sostiene en una comunidad que constantemente se relaciona con el bosque, el río y los seres que los habitan, su articulación con los marcos conceptuales de Larrosa es tan orgánica que se sustenta por sí sola y permite, como se ha manifestado en este capítulo, tender puentes pedagógicos que facilitan competencias ambientales en su conocimiento y por ende en la transmisión.

CAPÍTULO 3

Cartilla ¡Uriakati ëpë! amanaka, paranaka yëai Kukama mainani y la experiencia pedagógica

Este capítulo tiene como propósito, en primer lugar, relatar el proceso de diseño y elaboración de la Cartilla ¡ Uriakati ëpë! amanaka, paranaka yëai Kukama mainani[4] (Anexo 2), en segundo lugar, el manual de planeaciones pedagógicas que se construyó como herramienta de mediación de dicha Cartilla ¡Uriakati ëpë! en el aula; y, en tercer lugar, el relato detallado de la experiencia pedagógica desarrollada en la Escuela Santo Domingo Savio durante su implementación. Ahora bien, a diferencia de los capítulos anteriores, cuyo desarrollo fue de carácter más conceptual y contextual, este capítulo asume un tono más narrativo, en la medida en que documenta acontecimientos concretos vividos durante el proceso.

Proceso creativo: diseño y elaboración de la cartilla

La idea de elaborar una Cartilla ¡Uriakati ëpë! que apoyara el aprendizaje de palabras iniciales en lengua Kukama surgió en el marco del acompañamiento a la escuela Santo Domingo Savio desde el ámbito del programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA-FI), pues en medio de la convivencia en la comunidad se me solicitó, como petición por parte de la comunidad, especialmente el Kuraka Ever Panaifo, apoyar la enseñanza de la lengua originaria, al mismo tiempo de construir un proyecto pedagógico propio orientado a transformar el espacio de aula, en un lugar de mediación de lectura y de *experiencia transformadora*.

En la convivencia en la escuela fue posible observar las razones prácticas que reflejaron la necesidad de crear un material tangible, posible de recrear y mantener en el aula: una cartilla. Se evidencia que no existe un material pedagógico instaurado que aluda a la cultura Kukama, de la cual hacen parte mayoritariamente los niños de la institución, pues con normalidad los niños aprenden por medio de textos con imágenes alusivas a objetos no presentes en sus entornos. Además, el uso de herramientas tecnológicas es muy escaso en el plantel, lo que refuerza la urgencia de optar por un soporte físico accesible y perdurable.

[4] *¡Bienvenidos a la lluvia y al río de cuidado Kukama!*

La primera razón, retomando lo anteriormente expresado, es la necesidad de la comunidad de La Playa de retomar sus saberes y cosmovisión indígena, otorgando prioridad a la primera infancia como el momento ideal para cultivar de manera temprana las primeras palabras y frases de la lengua originaria. Esta cartilla se erige como el proyecto para establecer un medio de comunicación escrito que funcione no solo para los niños, sino también para los adultos, pues el medio impreso llega a los hogares con los niños, mediando el momento de acompañamiento de las tareas con los padres, quienes van aprendiendo en conjunto generando de manera indirecta un puente intergeneracional por fuera del aula para quienes no tienen la posibilidad de acceder a ella.

De esta manera, se facilita la construcción social y la reapropiación positiva de la identidad indígena. Esta herramienta impresa resulta ser novedosa en la comunidad, ya que es la primera con diseños propios que despierta la atención de los niños y, de alguna manera, permite transmitir información sobre la cultura, la historia y las costumbres que se han dejado de impartir.

La implementación de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! en territorio, como experiencia representó en múltiples ámbitos un desafío que exigía constante reinvención y reflexión sobre las dinámicas que se plantearon para la misma, y no solo eso, sino los roles de aprendizaje, ya que durante la experiencia con frecuencia me hallé a mí misma aprendiendo y experimentando a la par que los niños en lo que vendría a ser, más bien, un aprendizaje conducido colectivamente, lo cual se fundamenta como pilar de la cartilla.

Lo anteriormente dicho, pretende exigir que el docente se involucre no como aquel que conduce la experiencia para sus estudiantes, sino como aquel que la vive compartiendo y siendo vulnerable con ellos, logrando mediar de forma más efectiva y orgánica su propósito, siendo dicha experiencia causa y efecto principal de la constante evolución o adaptación del material.

Por otro lado, previamente a la creación del material, se restauró y adecuó uno de los espacios de la institución con el fin de conformar un rincón de la lectura y a su vez, de apropiación, en el que los niños se sintieran convocados y pudieran disfrutar de actividades de lectura, arte y juego: un rincón que, dada la imposibilidad de construir una Maloka física en la escuela, se intervino a partir de la idea de *un aula como una maloka simbólica.*

Para llevar a cabo esta tarea fue necesario reunir y clasificar libros según el nivel de lectura de los estudiantes, entonces se tuvo en cuenta como criterio de elección: sus intereses, sus afinidades en cuanto a las asociaciones visuales, así como de disponer colchonetas y algunos instrumentos musicales que permitieran a la lectura derivar, según el caso, en teatro, canto o baile. De este modo, el aula dejó de disponerse en términos de orden como un aula tradicional que pretende un solo foco de atención sin mayor intervención o interacción de los niños entre sí, para convertirse en un rincón de lectura donde prima el *círculo de saberes* y de *expresión artística.* (Figura 4)



Figura 4*. Estudiantes de la institución educativa indígena Santo Domingo Savio habitando el aula como maloka simbólica. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026).*

Uno de los principales desafíos que se presentaron en el diseño de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! fue la necesidad, documentada en la caracterización de estudiantes del Capítulo 1, de construir una propuesta significativa simultáneamente para niños y niñas entre transición y grado quinto, que fuese acorde a la inclinación de gustos e intereses propios de su edad.

Las primeras sesiones de implementación evidenciaron fallas relacionadas con este reto: las instrucciones de extensión fueron inadecuadas; la Cartilla ¡Uriakati ëpë! empezó a integrarse con un curso diferente cada día de la semana y esto conllevó a observar que, no en todos los cursos funcionaba, debido a las múltiples ausencias por parte de los estudiantes, también estuvieron presentes los comentarios de los estudiantes mayores sobre actividades, refiriéndose a ellas como:

actividades "de niños pequeños", este cúmulo de observaciones exigió un proceso constante de replanteamiento del diseño original.

La escasez de materiales especializados en el contexto rural condujo a trabajar con recursos de fácil acceso como: semillas, pastas de letras, hojas recicladas y bolitas de foamy elaboradas por los propios estudiantes. Esta limitación de cierta forma se convirtió en recurso pedagógico: pues en las sesiones que se completaba el alfabeto Kukama, que fue trabajado con semillas traídas por los estudiantes de sus casas. Este alfabeto una vez realizado generaba un relieve táctil que permitía a los niños realizar una inmersión corporal al experimentar físicamente lo aprendido. (Figura 5 y Figura 6).

Asimismo, una decisión significativa sobre el diseño de este material fue la elaboración en blanco en negro, promoviendo el desarrollo de habilidades artísticas y motrices en cada estudiante con el ideal de que este factor diera lugar a un mayor sentido de apropiación y una oportunidad para explorar de forma libre el material, acorde a esta noción, las ilustraciones se diseñaron con esta intención siempre presente. De igual forma se pensó en el lenguaje reducido, dado que los niños se encontraban aún consolidando su dominio del español; introducir simultáneamente muchos estímulos visuales y textuales en lengua Kukama habría dificultado, en lugar de facilitar, el aprendizaje.

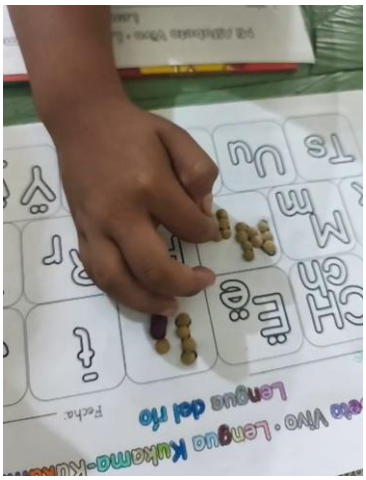


Figura 5. *Experiencia táctil del alfabeto Kukama. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026).*



Figura 6*. Iniciales del Alfabeto Kukama realizado por la estudiante Dulce Esperanza Torres de grado tercero. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026.*

El nombre elegido para esta Cartilla fue: *¡Uriakati ëpë! amanaka, paranaka yëai Kukama mainani*[5] que puede traducirse como: "¡Bienvenidos a la lluvia y al río de cuidado Kukama!", este nombre se escogió basándose en la idea de que los Kukama son personas de río y gran parte de su cosmología le da poder de creación y de autoridad al río, al agua:

> "Desde una mirada antropocéntrica animista, el río es una persona. La superficie de agua, uni tsitsa, es la cara del río. La cabecera, yaki, refiere a su cabeza, a la naciente del río, lugar donde el río duerme. Desde la perspectiva de los Kukamas, el río finaliza en la cabecera donde se ramifica al igual que las raíces de un árbol, yendo a parar en un aguajal o bajial. Es el lugar donde el(los) espíritu(s) de un chamán que acaba de fallecer, va(n) a residir para concentrarse, aprender y practicar la medicina adquiriendo y acumulando más conocimiento. Luego, retornan profesionales "bancos" y buscan reincorporar en el cuerpo de un chamán". (Rivas, 2022, p. 98).

En ese sentido, la lluvia o el río remiten directamente a la cosmovisión Kukama, en la que el agua es un agente vivo portador de memoria y enseñanza. Llamar a los niños a la lluvia y el río de cuidado buscó establecer, desde el título mismo, una relación distinta con el material: la de quien se sumerge en una *experiencia subjetiva* y *transformadora*, en el sentido de Larrosa (2003).

Ahora bien, la propuesta pedagógica terminó ajustándose a un carácter itinerante, debido a que la institución no contaba con un centro de interés consolidado, ni con condiciones de infraestructura que garantizaran un espacio fijo y protegido para el material, por lo que la Cartilla ¡Uriakati ëpë! se diseñó para trasladarse fácilmente entre espacios, e incluso ser llevada por los

[5] Traducción de palabras elaboradas en base a la información del profesor Kukama del Perú Taricuari Maeli.

niños a sus hogares, fortaleciendo el vínculo entre el trabajo escolar y la vida familiar. Por otro lado, cuando este se consolidó se determinó que este centro funcionaba en las horas establecidas del descanso en la jornada escolar, entonces más que ser una propuesta para trabajar en las horas de clase, las actividades están previstas para trabajar en el tiempo que se dispone para ese espacio, influyendo también en que el grupo que finalmente se consolidó para trabajar de manera voluntaria y como parte de esta experiencia fuera de aproximadamente 9 niños de diferentes edades y cursos, quienes en sus descansos encontraban en la Cartilla ¡Uriakati ëpë! una experiencia de aprendizaje interesante y nueva.

Finalmente, en términos de diagnóstico institucional, este no fue elaborado por medio de instrumentos estandarizados convencionales, la información que sirvió como decisión para el diseño de la propuesta pedagógica se obtuvo mayormente por medio de la convivencia sostenida durante el periodo de la experiencia, especialmente en la semana del día mundial del idioma y el libro en el cual sus actividades estuvieron dirigidas a la narración oral, la expresión teatral, la lectura en voz alta, complementadas a su vez por los reportes de diagnóstico elaborados por el equipo dinamizador del programa PTA F.I 3.0 y conversaciones informales con la autoridad de la comunidad, las docentes y las familias.

La observación se sostuvo a lo largo de las distintas sesiones de implementación de la cartilla, lo que permitió identificar patrones de comportamiento, de relación con la lengua y con la naturaleza, y de dinámica social dentro del aula que no resultaban evidentes en una primera visita o en un contacto puntual con la institución. Fue precisamente esta observación sostenida la que permitió identificar, por ejemplo, la brecha entre la vivencia cotidiana de los niños con su entorno natural y la ausencia de categorías lingüísticas propias para nombrar esa relación, hallazgo que, como se señaló anteriormente, resultó decisivo para el diseño de los contenidos de la cartilla.

Manual de planeaciones pedagógicas como herramienta de mediación de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! en el aula

Al mismo tiempo que la cartilla, se construyó un segundo producto pedagógico de esta experiencia: el manual de planeaciones pedagógicas de la Cartilla ¡Uriakati ëpë!, concebido como

herramienta de uso libre para que cualquier docente pueda guiarse sobre cómo hacer uso del material en el aula.

El manual se originó a partir de que el diseño que este presenta no se puede comprender ni implementar por sí solo; este requiere del papel necesario de mediación por parte de la maestra, ya que las historias, personajes, problemáticas y situaciones que estimulan el diálogo del niño no describen el material de apoyo en el aula como una ayuda opcional, sino como la mediación indispensable sin la cual el ejercicio filosófico infantil de: pensarse a sí mismo y pensarse en el mundo, no podría desplegarse ni afianzarse. En este sentido *el niño filósofo,* no llega al conocimiento de sí mismo por introspección pura, sino a través del encuentro entre historias, imágenes y preguntas que la maestra y material concebido ponen a su disposición, como diría Turin:

> "las historias desempeñan aquí un papel de necesaria mediación que da forma a sus problemáticas existenciales", permitiéndoles "reunir y experimentar mundos posibles que son el trasfondo sobre el cual se puede pensar la naturaleza humana". (Turin, 2014, p. 113).

Ahora bien, dado que el manual está concebido como una herramienta de acceso libre para el apoyo en la enseñanza de la lengua es necesario que su apuesta en el aula este acompañada de un ejercicio de retroalimentación, búsqueda de validación y enriquecimiento de la mano con la comunidad, considerando la dimensión comunitaria como la oportunidad de alimentar diferentes visiones que evalúen la pertinencia cultural con el mismo rigor que la pertinencia didáctica. Quien orienta el proceso de mediar la cartilla debe garantizar el valor de proteger las manifestaciones culturales propias del pueblo Kukama con el fin de evitar que la cartilla se convierta en un ejercicio de folclorización o descontextualización. En este mismo sentido, es el mecanismo de sistematización de la cartilla el cual le exige al docente a permanecer atento a cómo leer la comunidad específica donde trabaja, transforma o resiste el material, en lugar de asumir que el diseño original es transferible sin fricción.

Para finalizar es menester aclarar que el manual de planeaciones pedagógicas, aunque es un artefacto escrito, no se concibió para funcionar como texto autosuficiente. En su diseño se estableció explícitamente que "el diseño que este presenta no se puede comprender e implementar por sí solo, este requiere del papel necesario de mediación por parte de la maestra". Esta decisión no es incidental: responde a que la transmisión de conocimiento cultural Kukama en la comunidad

de La Playa es, como se documenta en el capítulo 2 mayormente oral y fragmentaria —ocurre "a través de palabras sueltas, expresiones cotidianas o canciones que los abuelos comparten con los niños sin que medie una intención explícita de enseñanza formal de la lengua". Por otro lado, el registro escrito, en este caso, no reemplaza la oralidad: le da un soporte replicable sin pretender fijarla ni sustituirla, reconociendo que un docente formado en una cultura predominantemente escrita deberá hacer un esfuerzo consciente de oralización que el manual por sí solo no puede garantizar.

Disposición de la información en el manual de planeaciones pedagógicas

El presente manual está dividido en los siguientes Apartados los cuales facilitan el entendimiento de cada actividad para el docente que hará uso de ella:

El Apartado 1. Datos informativos, corresponde a los datos institucionales diligenciados según corresponda por el docente.

El Apartado 2. Establece los propósitos y evidencias de aprendizaje: este Apartado cuenta con 4 secciones clave:

La primera sección define con claridad las competencias principales que implica la actividad, en ese sentido sirve como guía para conducir y observar como los niños desempeñan las actividades.

- En la segunda sección se registra las capacidades clave que se van a trabajar según la actividad, brindando a la docente una guía clara sobre la cual observar e identificar fortalezas o debilidades clave de cada niño, con el fin de orientar de forma personalizada al grupo o clase en general, garantizando la calidad de la experiencia de aprendizaje y el desarrollo de cada niño.
- En la tercera sección cuenta con desempeños esperados, redactados como verbos observables de modo que pueda registrarse u observarse la evidencia concreta de la actividad y las competencias fuertes de cada niño
- El cuarto enfoque describe con exactitud, con base en los contenidos de la sesión, qué actitud se espera en relación al desarrollo del estudiante

Apartado 3. *Preparación de la sesión*

Este apartado indica al docente punto a punto los pasos a seguir antes de la llegada de los niños o antes de dar inicio a la actividad, como disponer el espacio, es decir, materiales necesarios para el desarrollo, formas disponer del material pedagógico, así como recomendaciones para ambientar la sesión.

APARTADO 4. *Momentos de la sesión*

Este apartado cumple con la finalidad de darle al docente una progresión clara sobre cómo llevar a cabo la actividad, no solamente para garantizar una buena experiencia de aprendizaje tanto a nivel individual, como a nivel grupal, la progresión e integración de todas las sesiones.

Este se puede categorizar en 3 momentos principales:

- Momento 1. *Inicio*:
  Este momento indica principalmente como se introduce la actividad de la sesión a los niños, si requiere la activación de saberes previos trabajados en una sesión anterior, de igual forma introduce una frase que motiva o cautiva a los niños predisponiéndolos a la actividad y los temas por abarcar.

- Momento 2. *Desarrollo*:
  Este momento define la temática central de la actividad a desarrollar, marcando claramente los momentos y progresión de la sesión, estableciendo las pautas para intervenir o introducir los planteamientos e incógnitas preparadas según requiera la sesión.

- Momento 3. *Cierre*:
  El cierre implica un ritual de agradecimiento y socialización sobre lo visto durante la clase, utilizando preguntas clave para así, generar una retroalimentación efectiva con los niños, una vez hecho esto, se concluye la sesión con una última reflexión o interrogante que promueva el interés en los niños a atender a futuras sesiones, tanto como para intrigar y lograr que el niño desarrolle ideas y nociones propias con lo aprendido aun, fuera del ámbito escolar

APARTADO 5. Reflexiones sobre el aprendizaje

Este espacio está dispuesto para sistematizar las anotaciones del docente u orientador a cargo de la actividad una vez esta concluye, espacio en el cual se deben realizar apuntes basándose en 4 categorías concretas:

1. Avances durante la sesión
2. Dificultades en la implementación o desarrollo de la sesión
3. Refuerzos a implementar en futuras sesiones
4. ¿Qué actividades o materiales sobresalieron durante la sesión?

Estas categorías de apuntes tienen el propósito de ayudar a la docente a registrar y comprender los puntos fuertes o mejorables durante las sesiones, tanto sobre el desarrollo de la sesión como individualmente con los niños. Esto permite garantizar el enriquecimiento de las sesiones conforme se llevan a cabo y el mejoramiento continuo de la mayoría de aspectos de las actividades, así como una enseñanza o experiencia cada vez más personalizada.

APARTADO 6. *Anexos*

Este apartado dispone de una *rúbrica de evaluación* de cuatro niveles narrativos para evaluar 5 capacidades, más una escala de medición para el uso exclusivo del docente, sirve como una herramienta que facilita la observación y registro de las sesiones y lo que aconteció en ellas con cada estudiante, sin reducir la experiencia de forma cuantitativa, centrándose así en la evaluación cualitativa, de las capacidades de cada niño implicadas en las actividades.

Actividades y contenido de la cartilla

La Cartilla ¡Uriakati ëpë! en cuanto a contenido, reúne relatos, actividades manuales y nociones orientadas desde la filosofía con el fin de: conservar, recuperar y visibilizar la lengua Kukama desde el cuidado de todas las formas de vida posibles. Esta Cartilla ¡Uriakati ëpë! se establece como una propuesta itinerante y resiliente frente a recursos limitados. Entre sus

actividades centrales se encuentra: el ejercicio de nombrar a los personajes cuyos diseños fueron creados de manera simbólica, desde la observación de esos elementos en el territorio, por ejemplo: (el aguililla a quien veíamos ocupar el cielo cuando íbamos en el bote de regreso a casa al finalizar la jornada escolar; el pez Arapaima o Pirarucú quien se destaca por ser uno de los peces más grandes que alberga como hogar las aguas amazónicas; la abuelita sabedora como símbolo de experiencia y la Ceiba que en el espesor de la selva amazónica resulta ser uno de los arboles más gigantes del territorio).

Estos personajes fueron intencionados desde su creación con descripciones de carácter filosófico, asimismo sus diseños en varias ocasiones fueron retroalimentados por los mismos niños y la comunidad, lo que dio lugar a cambios para que los diseños estuvieran acordes a los elementos de la cultura Kukama, un ejemplo de ello es la abuelita (figura 8), quien al principio se dibujó cargando en mano un bastón elemento que no se usa en la comunidad, pues las verdaderas madres de la comunidad usan varas de madera o en su defecto remos.



Figura 7. *Personajes que acompañan a los niños desde la Cartilla ¡Uriakati ëpë!, coloreados por los niños que conformaron la experiencia de la implementación de la Cartilla. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026).*

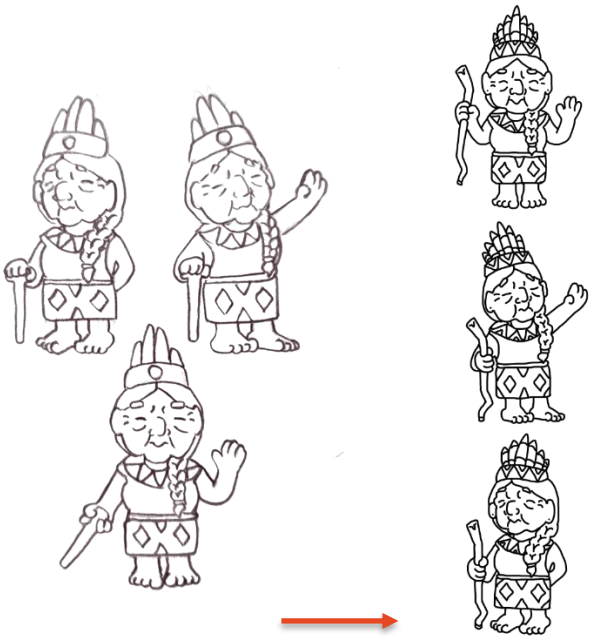


Figura 8. *Proceso de diseño y mejora del personaje de la abuela en base a los elementos propios de la cultura Kukama. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026).*

En ese sentido, uno de los objetivos de que sean estos 4 personajes los que permanezcan presentes en la actividad y a lo largo de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! se basa no solo en un vínculo emocional, sino en un sentimiento de acompañamiento para con los niños al interactuar con ellos en distintas dinámicas a lo largo de la cartilla. Cabe resaltar que, debido a acontecimientos personales como la imposibilidad de seguir implementando la Cartilla ¡Uriakati ëpë! en territorio, se derivó la necesidad creativa de postular más actividades que incluyeran diferentes elementos gráficos de la naturaleza y dinámicas que tendrían lugar en el aula como lo son las propuestas posteriores.

La actividad denominada *Quienes habitaron antes de que llegáramos* tuvo el objetivo de que los niños exploraran un espacio nuevo que le dieran un sentimiento de apropiación al lugar, con sus voces, asignando nombres a los personajes de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! partiendo de la convicción pedagógica de que aquello que se nombra adquiere un valor especial para quien lo nombra, en ese sentido respuestas como la del estudiante Víctor – “Yo le pongo nombre a mi perrito porque sé que él me cuida, porque es bonito que él tenga un nombre y porque es divertido pensar en los nombres de las cosas que me gustan”. (figura 9)



Figura 9. *Acerca del origen y el acto de nombrar las cosas por el estudiante Víctor Toti Castillo de grado tercero.*

Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026).

Otra actividad significativa fue la de la *corpografía*, que integra la concepción Kukama de personas de río a través de la leyenda del Pirarucú, el cual convive en dos mundos al mismo tiempo: el interior, como el agua, y el exterior, como el asomo del pez a la tierra. Esta actividad integra una dimensión interior a partir de la expresión artística de emociones localizadas en el cuerpo y una dimensión exterior, vinculada a cómo los niños se perciben a sí mismos como si en medio del ejercicio ellos mismos se estuvieran mirando a un espejo y, asimismo, se exploró cómo se sienten las palabras trabajadas, asociándolas a colores y a partes específicas del cuerpo mediante plastilina y otros elementos que causaban en esa actividad una sensación de física de relieve.

La actividad de la corpografía se hizo necesaria al principio de las sesiones a raíz del resultado de la sesión anterior, pues se evidenció que los niños aún no tenían clara esa noción de: ¿qué me hace ser yo y no otra persona u otra cosa? preguntando desde un punto de vista más interno, pues más que buscar que identificaran partes del cuerpo el objetivo real de esta actividad es que pudieran trabajar la esencia y la percepción de sí, el cúmulo de emociones, cualidades, personalidades y características físicas que integran la esencia de un ser. La percepción de la propia identidad se afianzó, entonces, mediante la comparación, la diferenciación y el reconocimiento de la propia contingencia física y afectiva. (figura 10)



Figura 10. *Corpografía de ser de agua, realizada por la estudiante Dulce Esperanza Torres de grado segundo. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026)*

La siguiente actividad, denominada ***Twakana o Colores***, pretende dar continuidad a la dinámica de asociación de emociones, no físicamente en el cuerpo esta vez sino, vinculando una propiedad típica de la cotidianidad de todo niño y clave en su entorno, en esta actividad, se hace provecho de una estrategia recurrente en el desarrollo de la cartilla, que es la utilización de conceptos, ideas o características presentes en el día a día de los estudiantes, para introducir de forma orgánica los conocimientos y el lenguaje Kukama, favoreciendo su absorción y resignificando experiencias que quizá para los niños ya estaban normalizadas, esta experiencia partiendo de la pronunciación y el uso de los colores o pigmentos.

La asociación con entornos naturales mediante dinámicas como la mezcla de distintos colores o temperas para asemejar el color del río lo más posible, pretende, no solo inculcar empatía por los medios naturales, sino que también estimular desde un enfoque distinto y creativo la capacidad de asombro en los niños, un enfoque filosófico, planteando incógnitas que conducen a resignificar estos vínculos con la naturaleza y los otros como, por ejemplo: "¿El color está en el objeto que se mira, o en quien lo mira? ¿Es un mismo color, la misma experiencia para toda persona que lo ve?

Desde la experiencia al implementar la actividad sobre los colores, nombrada de la misma forma, pude ver cumplido el cometido planteado durante su desarrollo, casi de inmediato reflejándose en los niños y la forma en la que al salir del aula realizaban nuevas asociaciones entre las palabras aprendidas y los colores propios de sus vistas cotidianas y de su entorno, siendo mucho más conscientes del medio que los rodea y verse su fascinación renovada por los colores a su alrededor, asimismo, cómo hacían uso de la lengua Kukama para hacer mención de ellos, con genuino gozo y entusiasmo, exclamando cuán azul se veía el cielo, más azul que otros días, que tan coloridas eran las aves y las flores, permitiendo el aprendizaje desde la experiencia y desde el medio natural antes que la repetición o la memorización. (figura 11)



Figura 11. *Tawakana – Colores, realizada por el estudiante Edwar Armas del grado tercero.* ***Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026)***

La actividad denominada ***mi hogar-Tsa Uka y la casa del saber y el pensamiento, Maloka-Uka Yatirikatupa***, está basada en un armable 3D que le permite construir y reconocer al niño aquellos espacios que habita de carácter físico y simbólico, que a su vez cuentan una historia y guardan un saber, para el pueblo Kukama y quizá para los niños, son los espacios que se habitan en conjunto, son espacios sagrados, que las familias en un esfuerzo propio y colectivo construyen de forma orgánica por sí mismas y en ellos reposan: historias, vivencias, toma de decisiones y transformaciones, estos espacios guardan tradición. (figura 12 y 13)

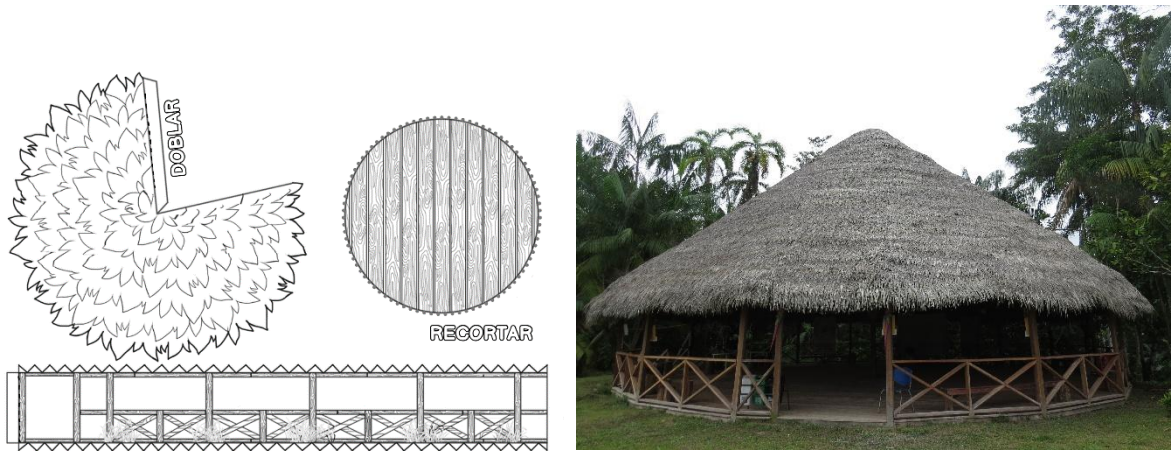


Figura 12*. Armable: Mi casa del saber y el pensamiento (Uka yatiɾikatupa, uka Nuan) MALOKA. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026).*

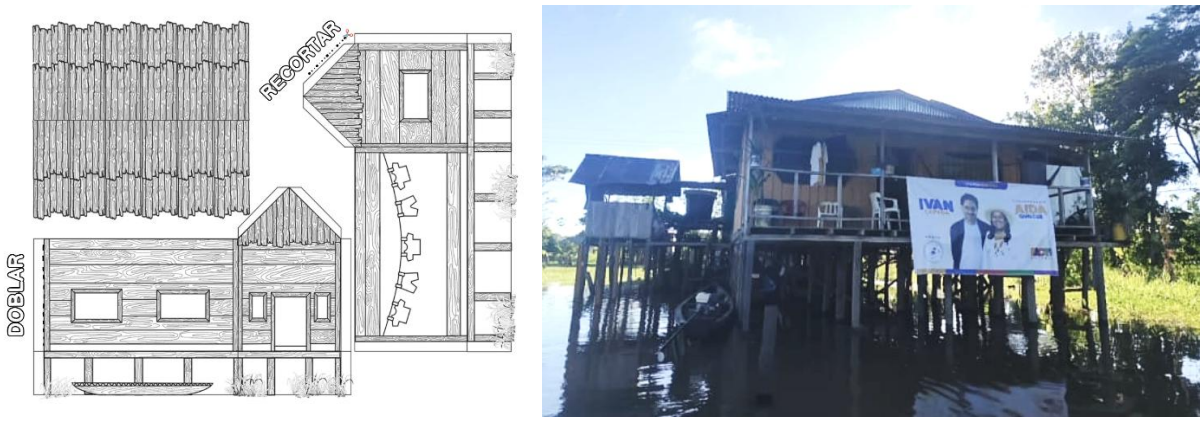


Figura 13.*Armable: Mi hogar (Tsa Uka). Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026).*

Esta actividad fue creada a partir del deseo de dar la palabra a través del horizonte creativo como gesto de ternura a los estudiantes, quienes señalando su casa mostraban con cariño ese lugar que se habita con amor después de la escuela. Considero que en los niños siempre hay una inclinación a querer compartir más acerca de esos lugares favoritos y simbólicos que tienen, pues en lo personal era un gesto de ternura el escuchar a los estudiantes decir: - ¡Profe esta es mi casa, mi patio, mi chalupa, mire profe ahí está mi Abuela y aquí vive Susan, ese es su perro y allá vive la señora Olimpia! -, etc., situaciones y escenarios que no están presentes en sus textos de aprendizaje y son necesarios implementarlos.

El carácter filosófico de esta actividad residió en estimular preguntas como las siguientes: ¿el lugar en el que vivimos nos transforma? O ¿nosotros transformamos el lugar en donde vivimos? Nuevamente utilizando el medio natural no solo como objeto de estudio sino, como medio para la introspección y autorreflexión. A su vez esta actividad trabaja el sentido de orientación, permite reconocer a las distintas comunidades, que las distingue de la propia del niño mediante aspectos típicos o definitorios de cada una conocida por los estudiantes, trabajando así lo que es la noción del otro.

Considero que una de las partes más emocionante de la planificación para esta actividad es pensar a los niños como medios vivos representando los paisajes y topografía a través de expresión corporal, indicando al niño que ubique un punto de su interés en el mapa y lo señale, que tenga la posibilidad de referirse verbalmente a un lugar, y que indique y represente el camino gestualmente, imitando ríos al sacudir el cuerpo, serpenteando con el brazo el camino y sus curvas o pendientes, creando arcos sobre sus cabezas para representar montañas, libremente según lo sientan y así afianzar un vínculo incluso más fuerte con su territorio.

La siguiente actividad, relacionada a saludos, despedidas y agradecimientos denominada *La aventura de conocernos en Kukama* tiene como intención, primero, llegar al planteamiento filosófico de preguntas sobre cómo son estas formas de lenguaje, medio de expresión e intención, se espera nuevamente mediante la dinámica propuesta, hacer que el niño se replantee el verdadero motivo detrás de su uso, y cuan significativas pueden ser para cuidar, desear el bien, estrechar y sostener lazos y relaciones personales. Segundo, mediante dinámicas grupales hacer de esta una actividad determinante de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! al abarcar vocabulario que sirve como medio de comunicación directo entre los estudiantes y a su vez como reconocimiento al estudiante por su progreso en la utilización de la lengua Kukama al poder intercambiar entre si palabras de gratitud y causales de bienestar asociando positivamente aún más la experiencia de aprendizaje y la lengua Kukama. (figura 14).



Figura 14. *Saludos en lengua Kukama. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026).*

Una de las actividades más desafiantes y que goza de mayor inspiración, así como elaboración, es la chagra filosófica. No solo da continuidad a la integración dentro del grupo de estudiantes y plantea nuevamente el concepto del valor de una comunidad, sino que expande la concepción previamente propuesta y la relaciona profundamente con el medio natural, esto se ve reflejado en el mensaje que propone su dinámica y misión, la cual es fundamentalmente la cooperación, ese esfuerzo colectivo como único camino para el logro individual y a su vez, garantizar el logro de todos los participantes sea el objetivo principal o comunitario, así evoca en esencia los fundamentos de la verdadera chagra como fuente de sustento para las comunidades Kukama y a su vez un logro imposible de no ser por la participación de toda la comunidad. Más aún, la contemplación de la naturaleza y la relación que tienen los Kukama con ella, no como individuo particular sino como mezcla o conjunto, concepto que determina o pretende envolver a los niños en esa visión.

Este principio de cooperación y reciprocidad se materializa en el acto ritual de la siembra, que, como documenta Rivas (2026), se articula un sistema de correspondencias donde cuerpos, fluidos, restricciones alimentarias, animales y prácticas sociales se entrelazan con el ciclo de las plantas:

> La siembra (yati-ma), entendida como enterrar, arrojar o esparcir semillas, articula un sistema de correspondencias donde cuerpos, fluidos, restricciones alimentarias, animales y prácticas sociales se entrelazan con el ciclo de las plantas (Seeger et al., 1979; Descola, 1996; Reichel-Dolmatoff, 1968). Sembrar en pareja se asimila a la gestación: el hombre abre la tierra con el tacarpo y la mujer deposita la semilla, como un cuerpo que recibe y hace crecer la vida. Este gesto ritual se reforzaba cuando la mujer cubría su cabeza con un trapo para conservar el «calor vital»

> y favorecer la germinación, y así expresar relaciones de corresponsabilidad entre humanos, cultivos y entidades espirituales, semejantes a la couvada practicada tras el parto (Rivas, 2026, p. 16).

Presentarle a los niños el poder de la chagra a través de la búsqueda de esas plantas simbólicas del territorio y de la comunidad, estimula la idea metafórica de la búsqueda del alimento para la vida, a su vez de la cooperación en conjunto como dinámica comunitaria, tal como lo representa un rompecabezas una vez se completa la chagra filosófica el niño puede ver un panorama más completo del cuidado natural a través de la cultura Kukama. En cuanto a su contenido filosófico invita al debate suponiendo dilemas éticos que implican al hombre y su interacción con la naturaleza y los demás habitantes del medio, claro ejercicio de bioética que tiene como propósito final disponer a los niños a la empatía y el cuidado de la naturaleza de su propia comunidad y cultura. (figura 15)

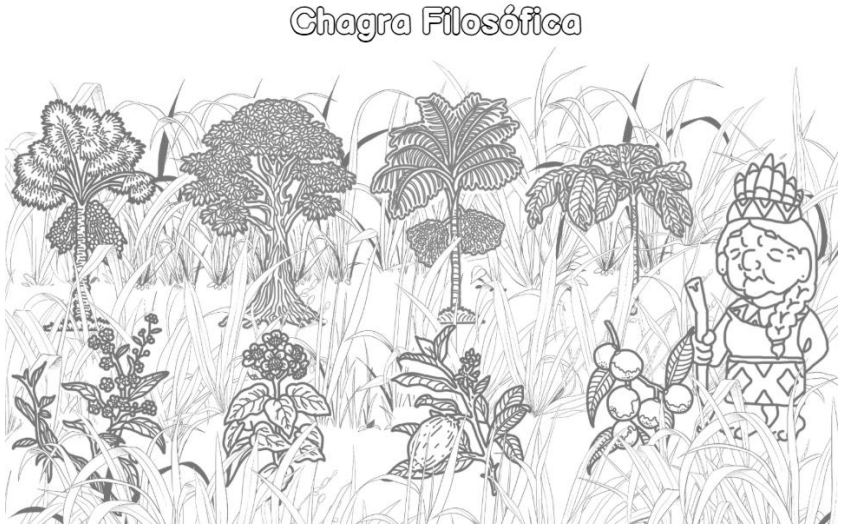


Figura 15*. Diseño de la portada de la actividad: La Chagra filosófica. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026)*

Implicaciones sobre la experiencia pedagógica desarrollada

Una de las dificultades que se consideraron de gran transformación fue la de diseñar, producir y enseñar un material pedagógico en lengua Kukama desde la posición de hablante no nativa —formada en un contexto urbano hispanohablante—. Este compromiso exigió asumir explícitamente el lugar de traductora que este trabajo ocupó.

La condición de traductora no se resolvió mediante un dominio previo de la lengua, sino a través de un proceso de aprendizaje situado. Este implicó: revisar trabajos de lingüistas que abordaran conceptos de palabras en Kukama; realizar la lectura constante del diccionario Kukama; y aprender acerca de la cultura para idear estrategias que despertaran el interés de los niños de la escuela por estas palabras, al tiempo que desarrollaban sus habilidades de lectura. Asimismo, fue necesario realizar el desplazamiento a la comunidad de Ronda para comprender cómo se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua, a la par de alimentar los diarios de campo y la investigación sostenida.

Al principio, se contó con el acompañamiento directo del guardia indígena Jorge Enrique Ahuanari, quien transmitió aspectos básicos del acento, el vocabulario y la historia asociada a la enseñanza de la lengua. Ese mismo interlocutor, en el testimonio recogido en el Anexo 1, ofreció explícitamente continuar esa colaboración —revisar la escritura y la pronunciación de las palabras incluidas en algunas páginas del material—. Sin embargo, a lo largo del tiempo fue difícil mantener un contacto permanente para resolver dudas, lo cual documenta que el apoyo para la traducción fue intermitente. Finalmente, se recurrió a contactar a maestros Kukama del Perú para terminar algunos aspectos de la cartilla.

Esta posición se sustenta en el principio de subjetividad propuesto por Larrosa (2003, p. 89), quien señala que "el lugar de la experiencia es el sujeto... que es capaz de dejar que algo le pase". Dicho principio ya se materializó en un suceso concreto desarrollado en el capítulo 2: la experiencia de asumirse como "una estudiante más" junto a los niños. Posteriormente, en la práctica de traducción ya realizada, este mismo principio se ha extendido a un nuevo terreno. Allí, traducir no consistió en un ejercicio técnico de correspondencia entre lenguas, sino en un proceso vivo donde, como traductora, la lengua implicó una transformación interna y prevaleció la curiosidad y el interés. Esta vivencia es análoga a lo que se postula en la propuesta pedagógica de este trabajo, puesto que, del mismo modo, se observó que los niños fuesen transformados por su primer contacto con el Kukama. Así, traducir, en este marco, no se presenta como un acto neutral de transferencia de significados, sino como una experiencia en el sentido larroseano: algo que atraviesa, irrumpe y modifica al sujeto que la vive.

En ese acompañamiento resultó especialmente relevante el testimonio del Kuraka (Tuitsa) de Ronda, Jorge Enrique Ahuanari, quien relató que, al iniciarse los primeros procesos de enseñanza de la lengua Kukama en ese territorio, varias familias se burlaban de los niños que comenzaban a expresarse en su idioma materno, hasta que se logró explicar a la comunidad la importancia de preservar su propia cultura. Este testimonio resultó significativo para la experiencia en la Escuela Santo Domingo Savio, donde se buscó transmitir de manera análoga que la lengua materna es digna de respeto, y que aprender ya sea dos o tres palabras en Kukama ya constituye un logro relevante.

Con el transcurso de las sesiones, muchos estudiantes inicialmente tímidos o dispersos mostraron dificultades para sostener el compromiso con las actividades, optando con frecuencia por desplazarse hacia otros espacios de juego. Pese a ello, sin embargo, de manera progresiva se fueron consolidando nuevas normas de comportamiento dentro del aula, sin que ello implicara renunciar a la energía y al interés de los niños por el juego, esta tensión de convivencia fue subsanada mediante rituales de entrada y de cierre en cada sesión, los cuales están documentados en el manual docente.

El espacio destinado a la implementación de la cartilla —el aula como una maloka simbólica— se convirtió también en un espacio de acogida emocional. A nivel personal me resultó significativo el caso del estudiante Edwar Armas, guardia indígena de su comunidad, guardia indígena de su comunidad, un niño amable y servicial que en distintas ocasiones me acompañaba en figura de maestra de regreso a casa asegurándose de mi bienestar. A pesar de este rol de cuidado que ejercía en otros contextos, dentro de la escuela se veía frecuentemente involucrado en conflictos físicos con sus compañeros, en parte por su corta estatura, que lo hacía ser percibido como alguien débil. Ante la ausencia de servicios de enfermería o acompañamiento psicológico en la institución, yo en situación de maestra lo acogí a nivel emocional y físicamente en estos episodios, lo que contribuyó a que el estudiante encontrara en el espacio del centro de interés un lugar seguro al que acudir.

Otro acontecimiento relevante fue la progresiva incorporación de un estudiante perruno que circulaba habitualmente por el colegio y que los estudiantes llegaron a llamar compañero

Huito. Inicialmente percibido solo como un animal en busca de alimento, y sometido en ocasiones a tratos poco cuidadosos, Huito se convirtió progresivamente, a partir del ejemplo de cuidado que, como maestra, mostraba hacia él, en un referente de trato ético dentro del aula los niños comenzaron a tratarlo como un compañero más, atentos a su bienestar. Antes de la intervención, el trato hacia el animal estaba marcado por la indiferencia o la violencia; el cambio observado no fue resultado de una actividad específica de la cartilla, sino de la observación sostenida del trato que, como maestra, se le brindaba, lo que permite reflexionar que la formación integral, en el sentido de Larrosa (2003), no depende únicamente del contenido explícito de un material pedagógico, sino también del ejemplo cotidiano de los adultos que habitan el espacio educativo. (figura 16)



Figura 16*. Estudiante perruno Huito. Fuente: Luz Daniela Caycedo Contreras (2026).*

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La experiencia de la maestra entre la mediación, las tensiones y aprendizajes

Con base en la exterioridad y la transformación vividas, considero pertinente afirmar, en relación con la experiencia de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! que el ejercicio del maestro mediador, en este contexto residió también en el ejercicio de escucha a las preguntas de sus niños dando el espacio de contemplación sin detenerlas. Creo que cuando, como maestros, nos permitimos escuchar las preguntas genuinas de nuestros estudiantes, de alguna manera nos permitimos el acceso al mundo simbólico y creativo del niño; estamos generando una perspectiva más amplia y consciente de los procesos significativos en la enseñanza.

La participación del maestro mediador en la vida del estudiante es de suma importancia, pues percibo una diferencia significativa entre *la experiencia subjetiva* (el aprendizaje en solitario) y la *experiencia mediada* y *en comunidad*. Ambos procesos son enriquecedores; el aprendizaje en solitario en esta sistematización brindó la oportunidad de la introspección, mientras que la experiencia de aprendizaje en el aula en conjunto, dio un paso más al fusionar diferentes voces e ideas, generando una socialización y un acercamiento al otro que a su vez comparte la misma experiencia, pero con ideas distintas.

Asimismo, el reconocimiento explícito de las dificultades y los límites enfrentados no constituyeron una debilidad de este trabajo de grado, sino una de sus condiciones de posibilidad: solo desde la postura de apertura fue posible que la experiencia con los niños se constituyera efectivamente como *experiencia.* El manual descrito en el (anexo. 1) puede leerse, en este sentido, como el intento de traducir esa apertura vivida en una herramienta que otros docentes pueden habitar a su propio modo, construyendo así prácticas significativas de enseñanza en el aula. En ese sentido, se subsana la incertidumbre sobre la continuidad del proceso: la tensión entre el logro alcanzado y la sostenibilidad futura de este proyecto.

Resultados obtenidos

La implementación de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! permitió observar avances concretos en el reconocimiento, por parte de los niños y niñas, de palabras y expresiones en lengua Kukama que anteriormente circulaban sin nombre propio en el ámbito doméstico. El dominio alcanzado no fue, en la mayoría de los casos, extenso en vocabulario, pero sí significativo en actitud: los niños comenzaron a relacionarse con su lengua materna con mayor naturalidad y menor vergüenza, en consonancia con el proceso de afirmación étnica documentado por Castro Ríos (2022) para otros contextos Kukama.

En el plano de la *formación integral*, se observaron transformaciones en las dinámicas de convivencia: mayor disposición a la escucha, fortalecimiento de las normas de respeto dentro del centro de interés, y emergencia de comportamientos de cuidado hacia seres no humanos, como evidencia el caso de Huito. El espacio pedagógico se consolidó, además, como lugar de acompañamiento emocional para los estudiantes, función que excedía los objetivos iniciales del proyecto pero que resultó igualmente significativa en la práctica.

En el plano de la *práctica filosófica* en el aula, considero que los diferentes ejercicios de la cartilla no son condición suficiente por sí solos para justificar el resultado del desarrollo de un *niño filósofo*. Como se mencionó anteriormente, las actividades iban dirigidas a estimular una reflexión en la primera infancia que permitiera dar luz a que los niños, desde su mundo simbólico y creativo, descubrieran otras formas de relacionarse, representarse y concebir la inmensa naturaleza que los rodea. Este trabajo sigue el principio por el cual Turin insiste en que *el niño filósofo* no llega al pensamiento por introspección espontánea, sino por mediación; y Larrosa, con su *principio de exterioridad*, refuerza que la formación exige el encuentro con algo exterior que sorprenda, no solo el despliegue de una potencialidad interna. Hay un ecosistema casi necesario y definitivo; el más acertado es la misma dimensión cultural y comunitaria en la que ellos se encuentran inmersos.

La infancia constituye un momento privilegiado para el ejercicio filosófico precisamente porque el niño no ha normalizado aún las respuestas del mundo adulto. La sistematización documentada en la Escuela Santo Domingo Savio evidencia esto con claridad: cuando los niños se preguntan si el Pirarucú seguiría siendo el mismo pez con otro nombre, o si una serpiente puede

ser madre, no están improvisando —están haciendo exactamente lo que Larrosa (2003) describe como *experiencia* en sentido pleno: un encuentro con algo exterior que los sorprende, los desacomoda y los obliga a detenerse ante lo que no pueden simplemente decodificar. La infancia, en este sentido, no es una etapa previa a la capacidad de pensar filosóficamente; es, como demuestra la experiencia con los niños de La Playa, la etapa en que esa capacidad se encuentra más disponible porque el niño aún no ha aprendido a esquivar las preguntas genuinas.

Desde el punto de vista de experiencia en campo, considero que la forma de los niños de relacionarse y cuestionarse con su entorno se vio modificada, a pesar del corto tiempo en la implementación. Un indicativo de ello fue observar la capacidad de asombro y las preguntas genuinas que, día a día, iban siendo de carácter más cotidiano y reflexivo, así como la mejoría en las actitudes de cuidado en cuanto a los entes que conforman el plantel educativo.

En ese sentido, no espero ni anhelo que la educación se convierta en una rutina de transmitir una lectura literaria del contexto, cuando hay la posibilidad de educar para anidar alteridades y lograr un sinfín de miradas que puedan transformar la experiencia. Sumirse a negar la invitación de propuestas nuevas de enseñanza es renunciar a la capacidad de estimular el asombro, de rehuir la diversa complejidad de tejer y destejer historias. El asombro del niño filósofo no es amigo del aburrimiento; a él le gusta lo incierto, lo misterioso, lo fantasioso, lo que parece estar inconcluso a pesar de la búsqueda de múltiples respuestas.

Por otro lado, en el *plano material*, el embellecimiento del espacio destinado al centro de interés constituye, en sí mismo, un resultado tangible, visible en el contraste entre las condiciones iniciales de la institución y el estado del espacio al finalizar la intervención. Un resultado adicional, no contemplado inicialmente entre los objetivos del proyecto, fue el fortalecimiento del vínculo entre la institución y otras comunidades de la región dedicadas a la restauración de la lengua Kukama, como Ronda, cuyo desplazamiento para recibir acompañamiento del guardia indígena abrió una vía de colaboración intercomunitaria.

Un resultado que merece destacarse de manera independiente es la elaboración misma del material pedagógico y, asimismo, del manual de planeaciones pedagógicas presentado en el

(Anexo. 1) Mientras la Cartilla ¡Uriakati ëpë! constituye el material con el que interactúan los niños, el manual constituye un producto orientado a los docentes, que traduce la experiencia vivida en un conjunto explícito de diálogos, intervenciones artísticas, consideraciones pedagógicas y bioéticas. Este producto excede el alcance de la experiencia narrada en el Capítulo 3, en la medida en que su utilidad no depende de que quien lo use haya vivido el proceso original: constituye, en sí mismo, el cúmulo de resultados tangibles a nivel institucional y comunitario de este trabajo de grado.

Discusión teórica

Los resultados obtenidos permiten retomar los marcos teóricos del Capítulo 2. La experiencia confirma, en términos generales, los principios Larroseanos en torno a la singularidad y la pluralidad de la experiencia: no todos los niños se relacionaron de la misma manera con la cartilla, y las actividades significativas para algunos no lo fueron necesariamente para otros, lo cual es coherente con la imposibilidad de homogeneizar una experiencia educativa.

Larrosa advierte que la experiencia no puede ser causada ni anticipada como efecto de sus causas, sino que solo puede cuidarse de que se den ciertas *condiciones de posibilidad*, en palabras de Larrosa:

> "Una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia, no será la rnisma experiencia para todos aquellos que la hagan. La experiencia de la lectura es también e1 acontecimiento de la pluralidad. [...]. Además, la experiencia de la lectura tiene siempre una dimensión de incertidumbre que no se puede reducir. puesto que no puede anticiparse el resultado, la experiencia de la lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver". (Larrosa, 2003, p. 99).

La experiencia documentada confirma esta idea, pero también permite precisarla: las condiciones de posibilidad no son únicamente de orden pedagógico o didáctico, el diseño de una actividad, la selección de un relato, sino también de orden material y emocional.

El caso de Huito no formaba parte de ninguna condición de posibilidad diseñada intencionalmente; sin embargo, resultó decisivo para que varios niños hicieran una experiencia genuina de cuidado hacia un ser no humano. Esto sugiere que, en contextos de educación rural e intercultural como el de la Escuela Santo Domingo Savio, las condiciones de posibilidad de la experiencia pedagógica exceden ampliamente lo que cualquier material didáctico, por bien

diseñado que esté, puede prever o controlar; el manual del apartado 3.2, precisamente por ello, no pretende predeterminar el curso de cada sesión, sino ofrecer un soporte de apoyo para que las docentes se puedan adaptar al flujo real del grupo.

Considero que se justificó de manera reiterativa el origen de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! pedagógica, haciendo referencia a que esta herramienta creció frente a una carencia observada en el aula. Este ejercicio, que implicó muchas fases creativas, resultó ser a su vez un reto que permitió conocer las diferentes formas en las que se puede enseñar la filosofía en un contexto educativo particular como este, donde la filosofía podría resultar tan abstracta que dicho marco no puede transmitirse directamente a niños de educación inicial y primaria, más aun haciendo referencia a un contexto indígena, pues se requiere de un proceso de mediación pedagógica que respete su complejidad sin pretender que los niños accedan a él en los mismos términos que un lector adulto especializado.

En ese sentido, la corpografía, el alfabeto en relieve y el propio manual de planeaciones constituyen ejemplos concretos de esa traducción pedagógica: no una simplificación de la información, sino una forma legítima de hacer accesible la filosofía por medio de *la experiencia* en el aula en todo sentido, a través de la transformación del estudiante desde percepción de sí, del cuerpo, de sus emociones, a través del otro, de los otros y del territorio, asimismo de la historia y la naturaleza en todas sus formas de existencia.

Limitaciones del estudio

Esta investigación presenta limitaciones que deben reconocerse con honestidad académica. En primer lugar, se trata de una sistematización de experiencia desarrollada durante un único semestre académico, lo que impide evaluar el impacto de la Cartilla ¡Uriakati ëpë! a mediano o largo plazo. En segundo lugar, el dominio limitado de la lengua Kukama, si bien fue parcialmente compensado mediante diferentes herramientas teóricas, a su vez de acompañamiento de hablantes de la comunidad de Ronda, constituye una limitación metodológica que pudo afectar la profundidad del trabajo lingüístico. En tercer lugar, las condiciones materiales e institucionales de la escuela —ausencia de enfermería, de acompañamiento psicológico y de materiales didácticos

especializados— condicionaron el alcance de la intervención y exigieron adaptaciones que, aunque pedagógicamente valiosas, no formaban parte del diseño original.

A estas limitaciones se suma una de carácter metodológico más general: al tratarse de un relato elaborado desde la perspectiva de quien dirigió la intervención, este trabajo no incorpora de manera sistemática la voz directa de los niños, las familias o las demás docentes a través de instrumentos formales como entrevistas estructuradas o grupos focales.

Una limitación adicional, específica del manual descrito (anexo 1) es que este aún no ha sido puesto a prueba por una docente distinta de quien lo diseñó: su carácter de herramienta de uso libre y transferible constituye, hasta el momento, una proyección fundamentada en la sistematización de la experiencia, más que un resultado verificado de manera independiente. Una investigación futura podría enriquecerse significativamente incorporando metodologías que documenten de manera más sistemática las perspectivas de todos los actores involucrados, incluyendo la de otros docentes que hagan uso del manual.

Recomendaciones y proyecciones

Se espera que a partir de esta sistematización y sus productos pedagógicos surjan futuras intervenciones pedagógicas en la Escuela Santo Domingo Savio, así como en instituciones educativas similares de la región amazónica colombiana, las cuales consideren con más fuerza la idea de la formación de docentes hablantes de lengua Kukama, en la línea de lo desarrollado por el Formabiap y documentado por Castro Ríos (2022), con el fin de fortalecer institucionalmente los procesos de revitalización lingüística más allá de la duración de un proyecto puntual.

Se espera que a partir del precedente instaurado con la Cartilla ¡Uriakati ëpë! y el centro de interés las docentes de la comunidad puedan dar continuidad a los productos consolidados durante esta experiencia, articulándolos en lo posible con el currículo institucional y en esta misma línea, se espera que la institución adopte formalmente tanto la cartilla, como el manual de planeaciones pedagógicas como instrumentos de referencia para cualquier docente que asuma la mediación de la cartilla, y que dicho manual sea sometido a un proceso de prueba y ajuste por

parte de otros docentes de la institución, de manera que su carácter de herramienta de libre uso pueda validarse más allá de la experiencia de quien lo elaboró originalmente.

Finalmente, se proyecta la posibilidad de que la Cartilla ¡Uriakati ëpë! y su manual de planeaciones sean adaptados y replicados en otras comunidades Kukama del territorio colombiano, así como la pertinencia de documentar, en futuras investigaciones, procesos similares de afirmación étnica y revitalización lingüística desde diferentes didácticas dirigidas a la población infantil en contextos escolares de la cuenca amazónica. Se sugiere, en particular, que investigaciones futuras exploren la posibilidad de fortalecer la colaboración con comunidades vecinas como Ronda en las que los procesos de restauración lingüística se encuentran en una etapa más avanzada, de manera que el aprendizaje mutuo entre comunidades, mediado por herramientas como el manual presentado en este capítulo, pueda convertirse en una estrategia sostenible de revitalización cultural, formación filosófica e integral que trascienda los límites de una intervención pedagógica individual.

REFERENCIAS

Castro Ríos, M. C. (2022). Del ocultamiento a la afirmación étnica: cómo ser Kukama es cada vez más un motivo de orgullo. Amazonía Peruana, XVIII(35), 115–131. https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi35.302

Huaniri Gómez, A. Y. (2019). Acercamiento a la revitalización lingüística: los pensamientos del pueblo cocama en ronda [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Colombia.

Larrosa, J. (2003). Sobre la experiencia. Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, (19), 87–112.

Munita, F. (2022). Yo, mediador(a): mediación y formación de lectores. Octaedro.

Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral. (2026). Glosario de términos: PTAFI 3.0 [Padlet]. Recuperado de: [https://padlet.com/ptaficolaboraciones/glosario-ptafi-3-0-i4vjnanykuv59672].

Rivas Ruiz, R. (2000). Ipurakari. Los Cocama-Cocamilla en la várzea de la Amazonía peruana (Doctoral dissertation, Tesis de maestría en Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú).Rivas Ruiz, R. (2003). Aspectos de la cosmovisión Kukama-Kukamiria. Amazonía Peruana, XIV(28–29), 189–206.

Rivas Ruiz, R. (2022). Reconociendo al río: gran serpiente acuática como ser vivo en la cosmología animista Kukama-Kukamiria de la Amazonía peruana. Amazonía Peruana, 35, 89–114. https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi35.301

Rivas-Ruiz, R. (2026). Agricultura estacional, territorialidad y ontologias relacionales kukama-kukamiria en la Amazonia inundable peruana. Desde el Sur, 18(2), e0032.

Sass, H. M. (2007). El pensamiento bioético de Fritz Jahr 1927-1934. Aesthethika. Disponible en: http://www.aesthethika.org/El-pensamiento-bioetico-de-Fritz

Taricuarima Paima, P. (2021). Murutakarapan: diseños Kukama Kukamiria. AmazoníaPeruana, XVII(34), 31–54.

Turin, J. (2014). Los grandes libros para los más pequeños. Fondo de Cultura Económica.

Vallejos Yopán, R. (2010). A grammar of Kokama-Kokamilla (Tesis doctoral, University of Oregon). ProQuest Dissertations and Theses Global.

ANEXOS

Anexo 1. Sistematización de la entrevista al Kuraka de la Comunidad de Ronda

Testimonio de Jorge Enrique Ahuanari, Tuitsa (curaca) del pueblo Kukama, Comunidad de Ronda, Leticia — Amazonas, Colombia[6].

1. Origen y fundación de la comunidad de Ronda

El kuraka, al inicio de la grabación, relata que su pueblo no vivió siempre en el lugar que hoy ocupa: antes habitaban en una isla, donde sus abuelos fundaron la primera comunidad, llamada Ronda. Cuenta que dos inviernos consecutivos —el segundo especialmente duro— hicieron insostenible la vida allí, y que fueron sus líderes, entre ellos su propio padre y su abuelo, quienes impulsaron el traslado. En esos años, dice, apenas existía la *Comisaría del Amazonas* (antes de que se creara la Gobernación) y el Estado casi no llegaba a apoyar a una comunidad porque todavía no estaba organizada.

Explica que la comunidad comenzó a organizarse formalmente en 1932, cuando sus habitantes decidieron reunirse y constituirse; al principio el asentamiento fue reconocido apenas como barrio, bajo el nombre de Francisco de Orellana, con Humberto Chuña como primer presidente. Relata que fue gracias a la gestión de dos compañeros de la organización indígena nacional, radicados en Leticia, que se impulsó la lucha para dejar de ser barrio y convertirse en comunidad indígena reconocida: la Comunidad de Ronda, Cocama. A partir de ese trabajo dirigencial se logró, en 1996, la constitución del resguardo mediante resolución del INCORA (24

[6] Nota metodológica: El presente texto sistematiza, en orden temático, el relato del kuraka de Ronda (2026) recogido en una entrevista conservada en formato de audio, conservando su voz narrativa en tercera persona y las palabras en lengua Kukama que él mismo compartió. Se excluyen las intervenciones de las demás personas presentes, salvo cuando resultan indispensables para entender una respuesta.

de septiembre de 1996), con un título de propiedad de 60 hectáreas, 37 en el territorio actual y 27 en la isla de origen, que conservan como reserva.

Sobre el traslado mismo, recuerda que fue una lucha grande: la gente no quería dejar la isla, acostumbrada a una tierra fértil, con abundante pesca y comida. Cuenta que el INCORA advirtió que si no se trasladaban perderían la tierra, y que así, familia por familia, con canoas y botes propios y sin ayuda del Estado —sin gasolina ni motores—, se fueron ubicando en lo que entonces era monte virgen, viviendo primero en chozas de plástico. El traslado completo tomó cerca de dos años; hoy llevan alrededor de 27 a 30 años establecidos en el sitio actual.

2. La pérdida de la lengua y el despertar cultural

El kuraka sitúa el origen de la recuperación cultural en el reconocimiento de una pérdida: cuenta que sus abuelos sufrieron discriminación y conflicto, lo cual fue silenciando el habla de los mayores, al punto de que su generación solo conservó el nombre del pueblo "Kukama" sin conocer su lengua, su historia ni sus orígenes espirituales. Señala que el proceso de rehabilitación y recuperación cultural de Ronda lleva unos seis años de trabajo continuo.

Narra que el punto de partida fue un programa de la asociación indígena: **ACITAM** (Asociación de Cabildos Indígenas del Trapecio Amazónico) en 2020, que los llevó por primera vez a Nauta, en Perú, a un encuentro del pueblo Kukama. Allí, dice, vivieron una experiencia de profunda alegría al reconocer sus propios apellidos (Ahuanari, López, Almeida, Chuña, Castillo, Tapullima, Tapayuri) entre los mayores que aún hablaban con fluidez el dialecto cotidiano. Afirma que el impacto fue tal que casi se queda a vivir allí, y que los abuelos peruanos les entregaron libros y cuadernos (en este caso al Kuraka Jorge) para aprender a leer y escribir la lengua.

Cuenta que un segundo encuentro los llevó a São Paulo, Brasil, donde los caciques —así llaman allí al curaca— usan corona como símbolo sagrado de autoridad, y que un tercer encuentro se realizó en la propia Ronda, reuniendo a delegaciones de Nauta y de Brasil durante una semana de relatos, historias, cantos y mitos. A partir de esos intercambios, dice, empezaron a reconstruir internamente lo que no sabían que tenían: rituales, cantos y bailes propios, entre ellos la humicha o carnavalito, danza que se realiza al pie del acaí.

3. De "Kokama" a "Kukama": la resignificación del nombre

Uno de los aprendizajes que el kuraka destaca con más fuerza es el cambio en la forma de nombrar al propio pueblo. Explica que los abuelos les corrigieron: ya no son "Cocama" (con C), sino Kukama, y que esta palabra tiene un significado profundo. Según relata, (Ku) significa chagra, y (Kama) refiere a la tierra, al seno que da de comer, que amamanta al ser humano. Así, Kukama nombraría el vínculo entre la chagra y la tierra-madre que alimenta. Insiste en que ese cambio no es solo ortográfico, sino un acto de dar valor a la identidad y la cultura propias.

4. El ejercicio de la autoridad: retos y aprendizajes como Tuitsa

El kuraka relata su propia trayectoria como autoridad de la comunidad. Cuenta que ejerció el cargo tiempo atrás con un estilo radical, orientado a mantener el orden, y que, al alejarse por un tiempo de la comunidad para atender asuntos personales, quien lo sucedió relajó esas normas: creció el desorden, con consumo de drogas en la comunidad, prostitución, maltrato intrafamiliar, borracheras y robos. Relata que regresó a la comunidad en 2019, coincidiendo con el inicio de la pandemia, y que se postuló dos veces sin ser elegido, precisamente porque parte de la comunidad prefería el desorden previo a su exigencia de disciplina. A la tercera postulación ganó y asumió el cargo, que ejerce sin recibir sueldo ni salario.

Explica que, como Tuitsa, entendió que la autoridad debe ser ejemplo: quien pretende llamar la atención a otro debe primero ser intachable. Sostiene que en estos cuatro años de gobierno logró combatir el desorden y que hoy la comunidad se distingue por el orden y la limpieza, un logro que, afirma, va de la mano con el fortalecimiento cultural. Señala también que hoy la gente ya no lo llama Kuraka sino Tuitsa, palabra Kukama para denominar el jefe o autoridad, incluso entre los niños, lo cual interpreta como una muestra de que el proceso de recuperación lingüística está mejorando en la vida cotidiana.

5. Un aprendizaje autodidacta e itinerante

El kuraka insiste en que su conocimiento de la lengua y la cultura Kukama no proviene de una formación académica, ni de ser un profesional: se define como líder, no como profesor, y afirma haber aprendido "en la universidad de la vida", caminando, escuchando y consultando a los mayores en Perú y Brasil. Relata que mantiene contacto constante por teléfono con abuelos de Nauta para verificar la pronunciación y la escritura correcta de las palabras, reconociendo que el

diccionario digital que normalmente usamos como extranjeros de la lengua contiene errores y que a veces él mismo se equivoca y debe corregirse. Cuenta que completó recientemente un curso virtual con un maestro de Nauta y que llena cuadernos enteros con oraciones, frases, cantos, mitos y leyendas.

Relata también un episodio de discriminación vivido en un evento en el Banco de la República en Leticia, donde un funcionario de la Secretaría de Turismo y Cultura cuyo nombre no será revelado afirmó, delante de la Ministra de Cultura, que los pueblos Kukama en Colombia no existian. El kuraka respondió a ese tipo de afirmaciones con una convicción central en su discurso: que el pueblo Kukama en Colombia tiene raíces vivas, y cita una frase de un sabio Kukama que resume su postura: *cortaron las hojas, cortaron las ramas, cortaron los troncos, pero no cortaron nuestras raíces.*

6. Fortalecimiento cultural: casa de pensamiento, libros, fiestas y videos

El kuraka enumera varios logros concretos del proceso de recuperación. Menciona la construcción de la Maloka, la casa de pensamiento o casa grande del pueblo Kukama, levantada con apoyo de instituciones como el ICBF, el Ministerio de Cultura y la fundación Forjando Familias, en el marco de un proyecto llamado Ensamble Amazonas, Palabra de Vida, que integró cantos, mitos, leyendas y danzas con acompañamiento de realizadores de cine. Relata que también construyeron dos centros espirituales cerca del río, visibles cuando el caudal baja, donde se recrea en vivo la narrativa de cómo llegó la gente a la isla.

Cuenta que han producido libros con conocimientos de medicina tradicional recogidos de los mayores, videoclips musicales con jóvenes de la comunidad cantando en Kukama, y que cada semana comparten materiales de cantos, mitos y leyendas con la escuela y las familias. Anuncia además la realización, en agosto, de una fiesta patrimonial de tres días centrada en danzas y comida tradicional, en contraste con las celebraciones anteriores, que según señala, se limitaban a música occidental.

Sobre la disciplina comunitaria en la transmisión de la lengua, refiere que se ha insistido en asambleas en que nadie debe burlarse de quien aún no sabe saludar correctamente en Kukama, para no desalentar el aprendizaje de niños y adultos.

7. Cosmovisión Kukama: los mundos y las deidades

El kuraka expone la estructura espiritual que le enseñaron los mayores de Nauta. Según relata, el pueblo Kukama se organiza en cuatro mundos, más un quinto al que no se puede acceder, reservado al Padre Supremo. El primer mundo está situado dentro del lago; allí gobierna una autoridad llamada la Puragua, y allí van quienes se pierden en el río sin ser encontrados nunca — motivo por el cual, dice, se les llama "gente de agua". El segundo mundo es la tierra. El tercer mundo, antes del cielo, es descrito como un espacio espiritual desordenado donde habitan chamanes, médicos y sabedores; se conecta con el mundo terrenal cuando alguien fallece, de modo que un ser vivo puede saber espiritualmente dónde se encuentra un muerto que cayó al agua.

Menciona además otra figura central: Tatayara, a quien identifica como el padre creador del pueblo Kukama, y relata que su madre mítica es la Sucuri o Boa, que trajo a la primera pareja y engendró al pueblo Kukama, explicando por qué han vivido siempre cerca del río y nunca en el centro de la selva. Señala que todo este conocimiento cosmogónico fue registrado en video durante encuentros en Nauta.

8. Saberes rituales: la ayahuasca y la nueva generación de sabedores

El kuraka distingue entre dos bebidas de la cultura Kukama: la kaitsuma, hecha de yuca, que llama bebida de comunidad, y el yagé o ayahuasca, que define como la bebida ancestral de conocimiento. Recuerda a su abuelo Miguel Huaniri, ayahuasquero y médico tradicional que curaba con su chakapa y su tabaco, y explica que antes la comunidad nunca acudía a un hospital porque el chamán resolvía las dolencias.

Cuenta que, tras la muerte de su abuelo, nadie había retomado ese conocimiento hasta hace dos años, cuando dos jóvenes de la comunidad iniciaron una preparación espiritual y física bajo dieta estricta, sin alcohol, sin cortarse el cabello, para aprender a combinar y ofrecer la ayahuasca con fines de purificación y sanación. Señala que este proceso, antes secreto, hoy se comparte de manera más abierta dentro de la comunidad.

9. Transmisión intergeneracional y proyección hacia los niños

El kuraka reflexiona sobre la necesidad de dejar un legado escrito para las nuevas generaciones: sostiene que, si el pueblo Kukama no cuenta sus narraciones, ritos, historias y aprendizajes a los niños, ese conocimiento se perderá cuando mueran quienes lo guardan. Por ello

valora especialmente los proyectos de cartillas y materiales pedagógicos, ofreciendo su colaboración directa para revisar la escritura y la pronunciación de las palabras que se incluyan, y proponiendo mantener contacto permanente para resolver dudas.

Relata también que, en la comunidad, hay mayores reconocidos como sabedores y médicos tradicionales que, sin embargo, ya no hablan la lengua con fluidez, lo cual —dice— exige un trabajo de doble vía: los mayores de Nauta y Brasil nutren el conocimiento lingüístico, y quienes están al frente del proceso en Ronda deben encargarse de que ese saber se riegue también entre los propios mayores locales y los niños.

10. Palabras y expresiones en lengua Kukama compartidas por el kuraka

A lo largo de la conversación, el kuraka fue compartiendo y corrigiendo, en viva voz, el siguiente vocabulario:
Era na kuema: buenos días (a una persona)

¡Uriakati ëpë: bienvenida(s)

Tsaniuri: bienvenido (invitación a pasar)

Nai: abuela

Amui: abuelo

Ipira: pescado

Waina: mujer

Napitsara: hombre

Ikuarintupa: escuela

Kuatiaran: cuaderno

Uka nuan: casa grande

Ɨraratua: canoa grande / bote grande

Ɨara: canoa

Tatatupa: fogón, candela

Ikara: canto

Kaitsuma: masato, bebida de yuca

Utsurpaki: muchas gracias

11. Cierre: una comunidad que persiste viva

El kuraka cierra su relato insistiendo en una idea que atraviesa toda la entrevista: el pueblo Kukama de Ronda en Colombia no está desapareciendo, sino recuperándose. Afirma sentirse

orgulloso de poder hablar y escribir en su lengua, de representar con ello a todos sus paisanos, hablen o no, y de que niños, jóvenes y visitantes reconozcan que existen raíces, ritos, danzas y una espiritualidad propia que durante generaciones permanecieron silenciadas por la discriminación. Reitera su disposición a seguir compartiendo ese conocimiento con quien se acerque a aprenderlo, convencido de que solo contándolo y dejándolo escrito para los niños se garantiza que las raíces "como dice el sabio que cita", sigan germinando.

Anexo 2. Cartilla *¡Uriakati ëpë! amanaka, paranaka yëai Kukama mainani*

Acceso URL de descarga público: https://drive.google.com/drive/folders/13Tqw__RtsnN-C6fqNz_GidPw3XLEe-UO?usp=sharing



¿Por qué nació esta cartilla?

Esta cartilla nació de un sueño.

El sueño es que la lengua kukama siga viva.

Que los niños y niñas del colegio Santo Domingo Savio la hablen y la canten.

A veces nuestra comunidad no es visible

Eso duele.

Por eso creamos un espacio alegre y sencillo.

Un lugar para jugar, recordar y celebrar nuestra cultura.

El aula puede ser una maloka mágica.

Allí guardamos historias, manualidades y palabras kukama.

Cuidar la lengua es cuidar las plantas, los animales y el río.

Los mayores nos enseñaron a mirar la naturaleza con respeto.

Eso lo compartimos con la familia y la comunidad.

Este material protege lo que más queremos:

nuestra cultura, nuestra selva y nuestra palabra.

Que cada página te invite a aprender, soñar y cuidar la vida.

La cultura kukama se mueve como el río.

Tú puedes ser su guardián.

Quienes habitaron antes de que llegáramos

El origen



Árbol Ceiba (+w+ra tsamuna)

A mis raíces llegaron
historias del cielo y del río.
Por eso soy el lugar más
sabio del territorio.
Yo no busqué el
conocimiento.
Él me encontró a mí.

Pez Pirarucu Arapaima (tptra) Piache



Algunas cosas viven en
dos mundos.
Yo soy una de ellas.
Bajo cuando necesito
silencio.
Subo cuando necesito
aire.



Reina del viento (Wayari) Aguililla

El que vuela más alto
sabe que hay cosas que
solo se ven desde abajo,
desde el agua, desde las
raíces.

Abuela guardiana de conocimiento (Nai +m+nua Mukawa)



Cargo la sabiduría que el
mundo olvidó.
Para que las cosas no
desaparezcan.

Mi Alfabeto Vivo · Lengua Kukama-Kukamiria

Lengua del río

Nombre: _____ Fecha: _____

Aa (a)	CH ch (che)	Ëë (ue)	Ii (i)	ĩ (ui)	Jj (je)
Kk (ka)	Mm (Me)	Nn (Ne)	Pp (Pe)	Rr̈ (re)	Tt (te)
Ts (sa)	Uu (U)	Ww (we)	Yÿ (Ye)		

Mi Alfabeto Vivo · Lengua Kukama-Kukamiria
Lengua del río

Nombre: _____ Fecha: _____

A a	CH ch	Ë ë	I i	ī	J j
K k	M m	N n	P p	R r	T t
Ts	U u	V v	W w	Ÿ ÿ	

El origen del hombre Kukama
(Iwatin Kemari)



Kemari nació del agua
De niño escuchó una voz:
"Hijo, no estás solo. En tus sueños verás personas, animales y otros seres. Los cuidarás."
Cumplió las viejas enseñanzas y ayudó a una gran boa a tener crías.
De ella nació el pueblo Kukama.
El cóndor lo llevó hasta el borde del cielo.
Desde allí miró a sus hijos y se convirtió en estrella para cuidarlos siempre.

La madre de Agua (Boa)
Mama tsukuri uni



En las aguas oscuras del río vive la boa negra.
Su lomo tiene los colores de cielo, selva y río.
Entre sus anillos los peces pequeños se refugian y los grandes saltan libres.
Su mirada es tranquila y su amor por los peces es enorme.
Sin ella, el río estaría vacío y el pueblo Kukama no tendría vida
Ella es la madre de los peces, del río y del pueblo Kukama-Kukamiria.

Los Kukamas

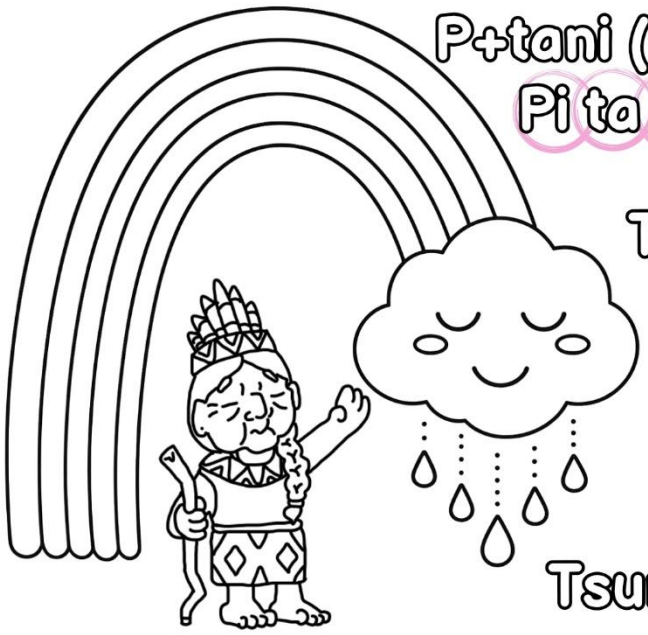


Los kukama dicen que la Madre del agua los hizo de barro.
El Dios Kemari les dio la voz y el dominio del agua.
Desde ese día construyen casas de palma, preparan masato y cantan historias.
Tejen redes y respetan la selva.
Hoy el río trae recuerdos de los abuelos.
En las fiestas todos bailan y comparten relatos.
Así la memoria kukama sigue viva, como el agua que nunca para.

El Mapa de dónde estamos en el AMAZONAS



Tawakana ·Tavakana · Colores



Blanco
T ini

P+tani (Rojo)
Pi ta ni

Ik+ra (Verde)
Iu kura

Teweyu (Amarillo)
Ti u wi yi

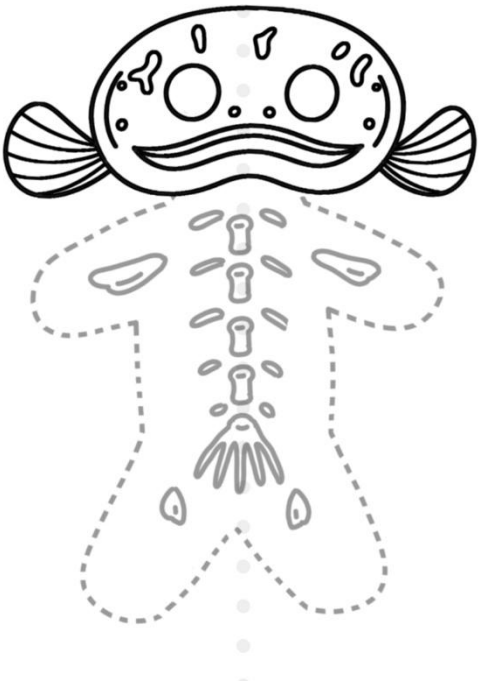
Tesenepuka (Azul)
Ts aipoka

Tsuni (Negro) Z uni



Mi yo interior

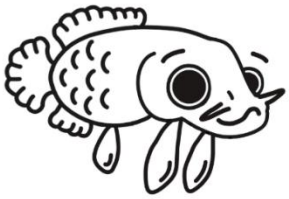
Mi corpografía



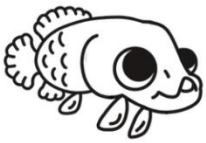
Mi yo Exterior



Elementos que hacen parte de mí
(características)



Grande
(nua)



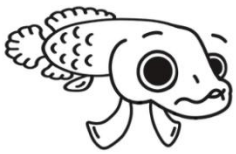
Pequeño
Chunanin



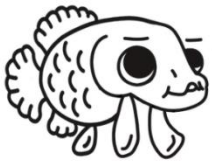
Bajo
(ats+r+ka)



Alto

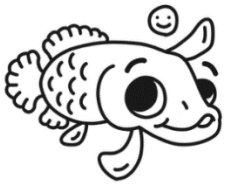


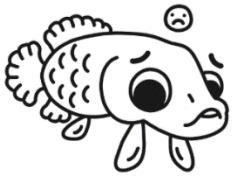
Flaco
(Kuyana)

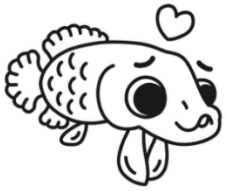


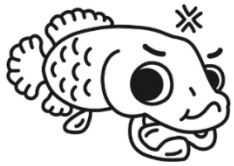
Gordo
(+k+ratsu)

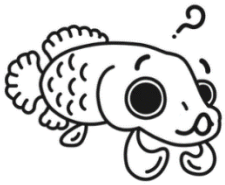
Elementos que hacen parte de mí
Emociones sensaciones sentimientos


Alegría
(tsartwa)


Tristeza
(yamtma)

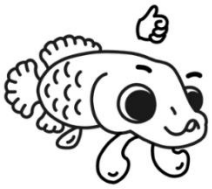

Amor
(tsa chita)

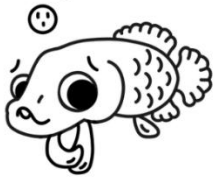

Enojo
(yumtra)


Preocupación
(Umikuara)

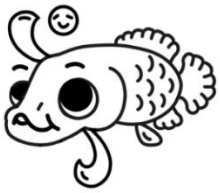

Miedo
(aktcha)

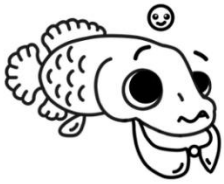
Elementos que hacen parte de mí
(Cualidades)


Amoroso
(Tsachita)


Tímido
(Uti)


Curioso
(Tupapenan)

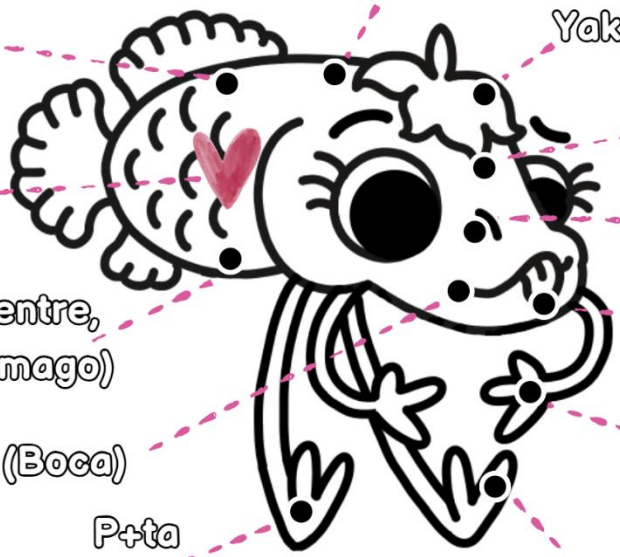

Feliz
(Tsariwaka)


Detallista
(+m+ntsara)


Juguetón
(Yumutsarikapan)


Travieso
(Kaichiru)

Elementos que hacen parte de mi ser



Piruara (piel de un ser vivo)

Yaki (Cabeza)

Yakitsa (Pelo)

Tsitsa (Cara)

Iya (corazón)

Ti (Nariz)

Tseweka (vientre, barriga, estómago)

Kum+ra (Lengua)

Yuru (Boca)

Pua (mano)

P+ta (Pie)

Pua-tatra (dedos)

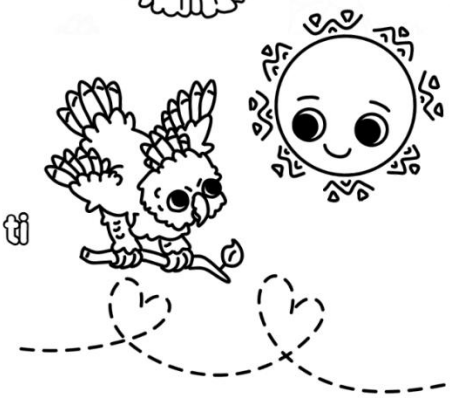
La aventura de conocernos en Kukama

Ëra kuëmataka
(Buen día)
Buenos deseos
en cualquier momento
del día



Era na kuema
responde a:
Era ta kuema

Ëra nakuëma
(buenos días)
Buen amanecer a ti



Era ta / tsa kuema
(Buenos días)
Responde:
(Buen amanecer
estoy teniendo)

La aventura de conocernos en Kukama

Era na karuka
(buenas tardes)
(buena atardecer a ti)



Era ta/tsa karuka
(buenas tardes)
Responde:
(buen atardecer
estoy teniendo)





Bienvenido
¡Uria Katëpë!





Yutsurpaki (gracias) agradecimiento
que responde a: (Dios se lo pague)
llegó al kukama a través del quechua

Mi hogar (Tsa Uka)

En kukama, la casa se dice uka.

La casa es donde viven las personas que queremos: mamá, papá, abuelos, hermanos

Hoy vas a armar tu uka y dibujar adentro a quienes la hacen especial.

Así, mientras juegas, aprendes una palabra nueva

Instrucciones

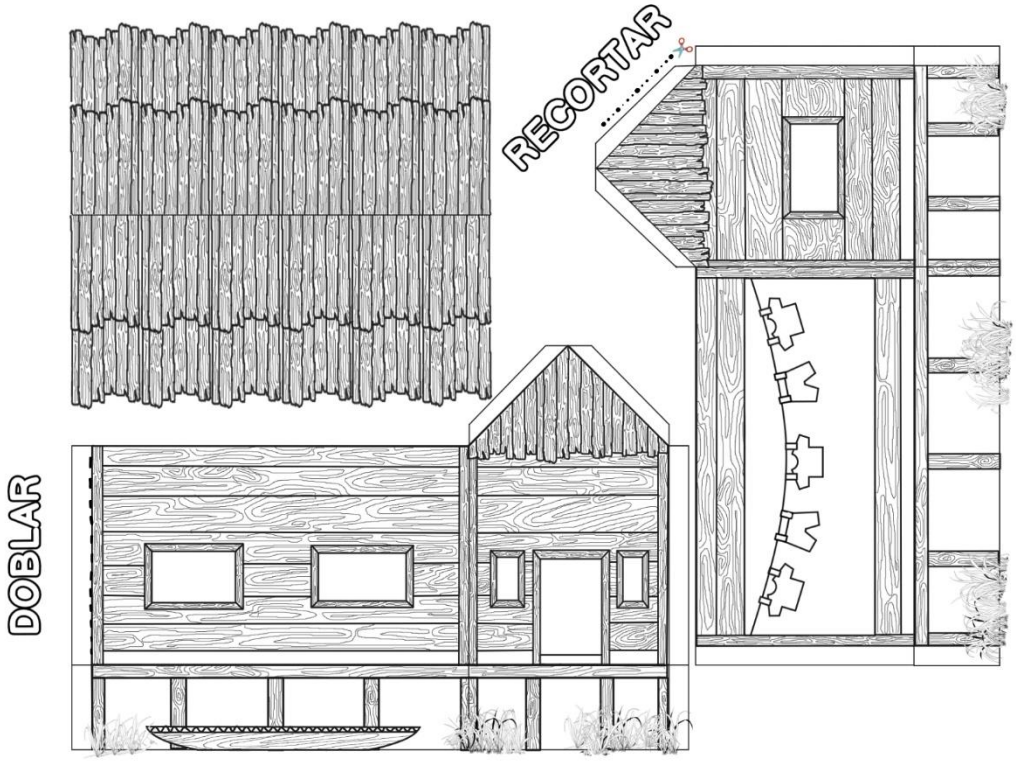
🖍️ Colorear tu casa a tu gusto.
✂️ Recortar por las líneas.
📦 Doblar los bordes blancos.
🖼️ Dibujar en una hoja en blanco adentro a las personas con quienes vives.

Consultar con ayuda de tu profesora el vocabulario



¿Awatipamuki na kakiri? ¿Con quién vives?
Vocabulario

Kukama	Español
Papa	Papá
Mama	Mamá
Nai	Abuela
Ami	Abuelo
Ima / irua	Hermano (de hombre a hombre)
Kiwira	Hermano (de mujer a hombre)
Kunia	Hermana (de hombre a mujer)
Paya	Hermana (de mujer a mujer)



Mi casa del saber y el pensamiento (Uka yat+r+katupa) MALOKA

La maloka es una casa grande y especial del pueblo kukama.

Allí se reúne toda la comunidad: abuelos, papás, mamás y niños.

Se cuentan historias, se aprende el idioma, se baila y se comparte.

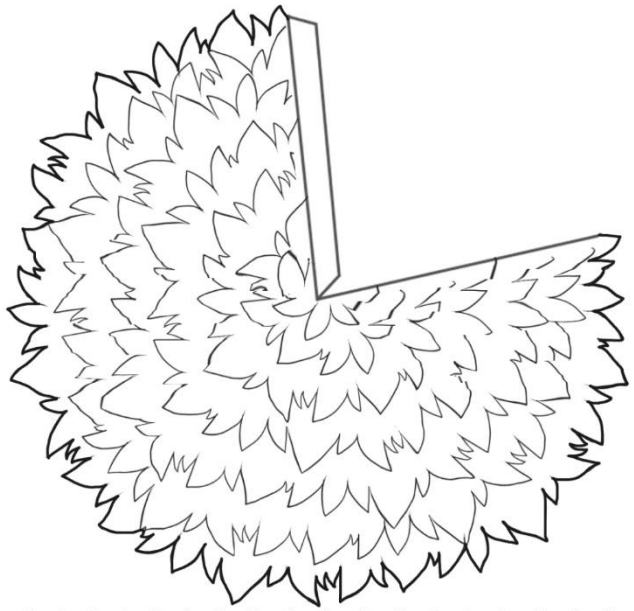
En kukama la maloka es una: "casa para todos".

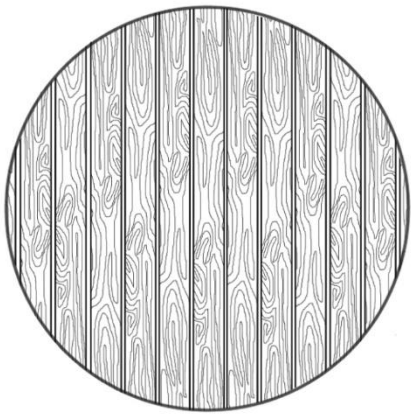
Instrucciones

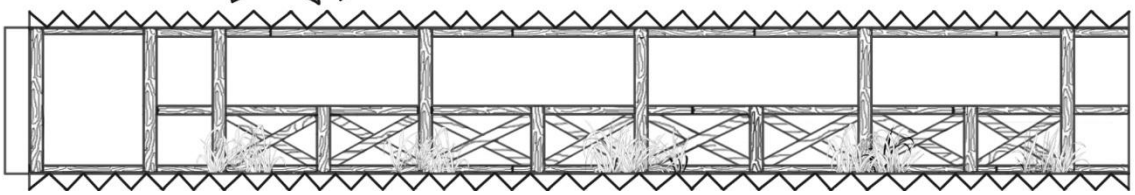
🖍️ Colorear tu casa a tu gusto.

✂️ Recortar por las líneas.

📦 Doblar los bordes blancos.







Chagra Filosófica



Chagra Filosófica

El pueblo se llama (kukama)
(Ku) quiere decir chagra
(Kama) quiere decir seno



Un bebé toma leche del seno de su mamá

El pueblo kukama toma alimento de la chagra



La chagra alimenta a toda la comunidad.



Chagra Filosófica

La chagra tiene tres momentos de crecimiento



Nace:
Se limpia un pedazo de monte.

Ahí se siembra yuca.



Crece:
La chagra ya da comida.

Hay yuca, plátano y frutas.



Descansa:
La chagra se esforzó y ahora duerme un tiempo.



Guía para docentes

Juego de emparejamiento (leyenda y memoria)
Materiales: 8 hojas ya recortadas por la línea punteada (mitad A: planta + leyenda / mitad B: parte + propiedad), Colores, pegante, sobre o canasta para mezclar las mitades

1. Entrega la planta: da a cada niño una mitad A. Lee en voz alta nombre y leyenda.
2. Reparte las partes al azar: saca del sobre y entrega a cada niño una mitad B (semilla metafórica) doblada (que no sea la suya).
3. Intercambio: los niños circulan, muestran su planta y leyenda, y conversan para deducir e intercambiar hasta encontrar su pareja correcta.
4. Validación: cada pareja pasa ante el docente para confirmar el acierto entre mitad A (planta) y Mitad B (parte)
5. Recortar y pegar: el niño recorta su mitad B y la pega en la sección indicada de su mitad A
6. Colorear y cerrar: colorean ambas ilustraciones; en círculo, cada niño presenta: "Mi planta es..., su leyenda dice..., su parte es..., sirve para...".

Ayahuasca (Kamarampi) (Yauma)



La planta tiene voz propia y espíritu. Ella enseña a curar a todas las demás.

Corteza



Permite ver la enfermedad, viajar entre mundos y recibir el saber de otras plantas.

Achiote (Urucú- Ruku)



Símbolo de sangre, fuego y energía vital.

Semillas



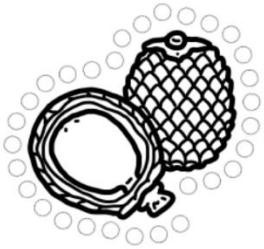
Es una pintura natural. Se usa en rituales de danza y cacería.

Aguaje (Moriche) (M+r+ti)



El Aguaje es como una bandera: ubica y alimenta a la comunidad, también en lo espiritual.

Pulpa



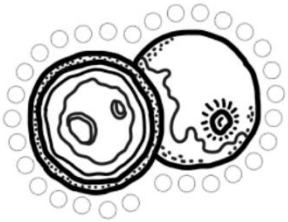
Da bebida a la comunidad y con sus hojas se hacen techos.

Camu Camu (Kuanacha)



Vive mezclado con el agua.
Nos enseña que un cuerpo fuerte sabe mezclarse con lo que lo rodea.

Pulpa y Cáscara



Fortalece el cuerpo y ayuda contra resfríos e infecciones.

Huito (Yanipa)



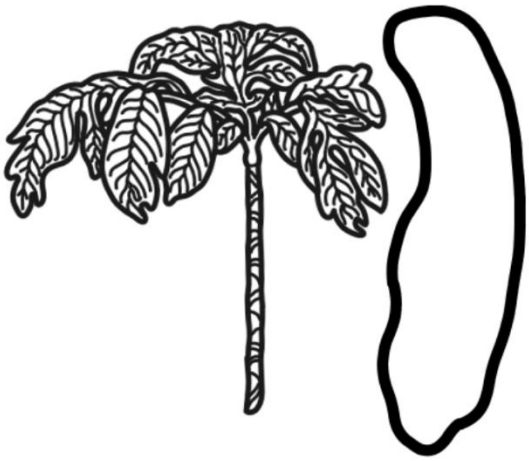
El Huito pintado en la piel forma una segunda piel vegetal.

Fruto



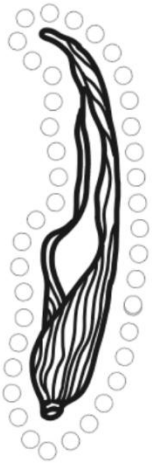
Se usa en ceremonias y protege al que lo lleva de las fuerzas negativas del monte.

Jergón Sacha (Mui +w+ra)



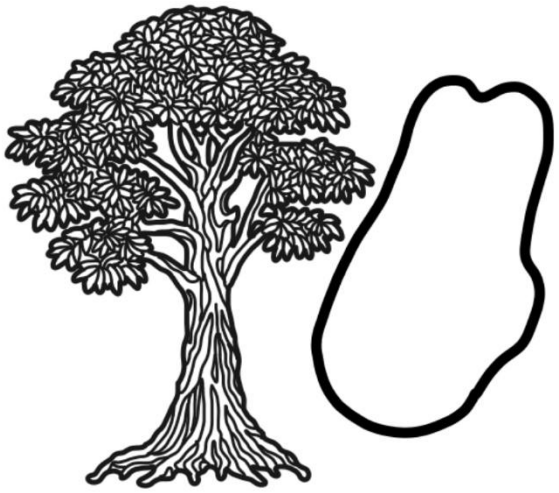
Su corteza parece la piel de una de las víboras más venenosas de la Amazonía.

Hoja y Corteza



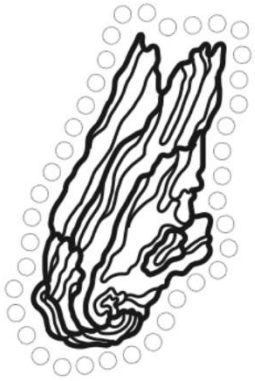
Al frotar la corteza en los pies, la víbora huele a alguien igual y se aleja.

Chuchuhuasi (Chuchuwasha)



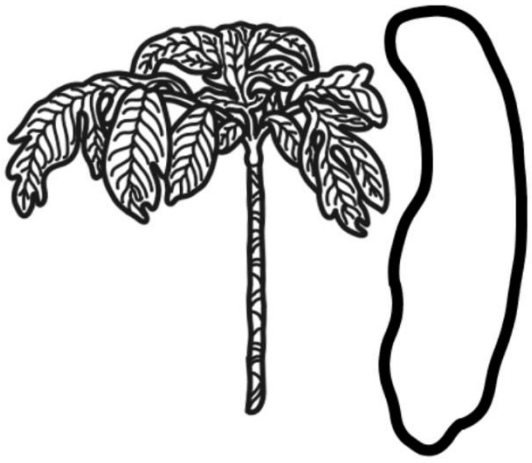
Su nombre en quechua significa "tembloroso", por la fuerza y relajación profunda que da al cuerpo.

Tallo



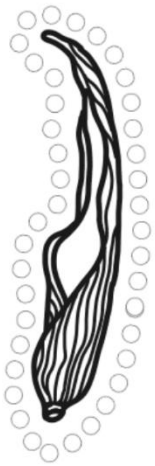
Devuelve la fuerza después de una enfermedad o un gran esfuerzo.

Jergón Sacha (Mui +w+ra)



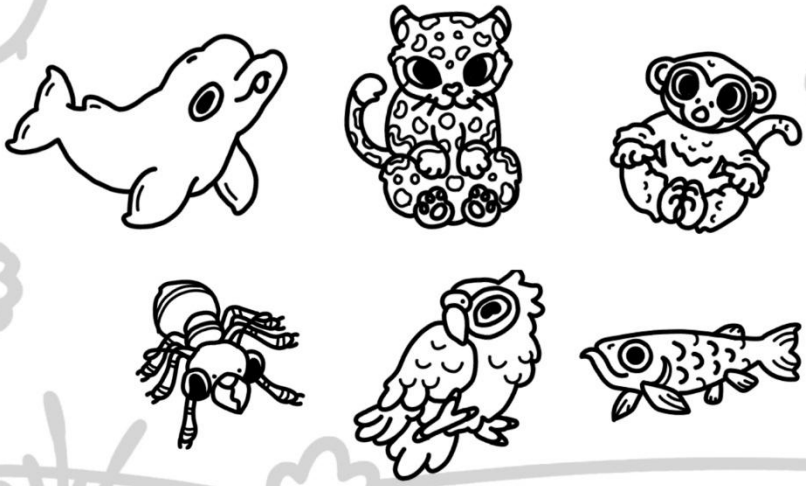
Su corteza parece la piel de una de las víboras más venenosas de la Amazonía.

Hoja y Corteza

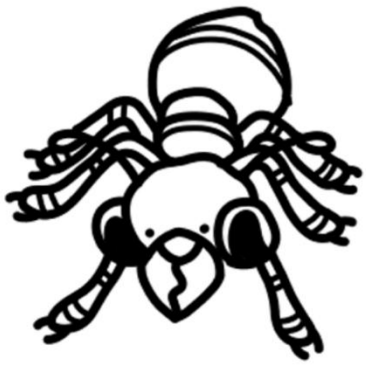


Al frotar la corteza en los pies, la víbora huele a alguien igual y se aleja.

El Gran Consejo de los Animales



Hormiga (Tsatsiwa)



La Hormiga conoce el camino aunque esté oscuro

¿Quién te enseña el camino cuando no sabes hacia dónde ir?

La Hormiga carga algo más pesado que ella

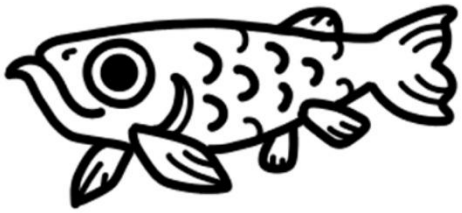
Imagina que eres una Hormiga

Alguien rompe tu casa de tierra
¿Qué sentirías?

Recuerda: (ella trabaja para todas, no solo para ella)

Si una falla, todas sufren

Pez (Ipira)



El pez vive en el agua.

Si el río se ensucia, el pez muere.

¿De qué necesitas tú para vivir bien?

Los peces son los vecinos del agua

Imagina esto:

Alguien bota basura al río

Ahí viven los peces

Los peces no pueden salir del río

¿Qué le dirías a esa persona?

Recuerda: El pez necesita que el río esté limpio y nosotros también.

Mico (Kai)



Para los Kukama, el Mico es como un primo lejano.

Verlo triste es como ver triste a un familiar.

El Mico siempre está con su familia

Imagina: ¿Qué pasa si alguien de la familia necesita ayuda?

¿Qué pasa si nadie lo cuida?

Imagina esto

Un Mico bebé perdió a su mamá.

Está solo en un Árbol llorando

¿Qué harías si lo encuentras?

Recuerda: Los Micos se cuidan y el cuidado es de todos para todos

Guacamayo (Arara)



El Guacamayo siempre vuela en pareja

Si uno muere, el otro queda solo por siempre

¿Qué significa perder a alguien?

El Guacamayo nos enseña

Imagina:

Alguien atrapa un Guacamayo y lo mete en una jaula.

Lo hace porque es muy bonito.

El Guacamayo deja de cantar.

Está triste.

¿Está bien hacerlo, aunque lo cuiden bien?

Recuerda: Los Guacamayos son leales y sufren mucho cuando los sacan de la selva.

Jaguar (Yawara)



El Jaguar no necesita que lo cuiden.

Pero si desaparece, la selva enferma.

¿Se puede necesitar a alguien sin que ese alguien lo sepa?

El jaguar es el dueño de la selva

imagina:

Un Jaguar mata una vaca cerca de la comunidad

Todos le tienen miedo

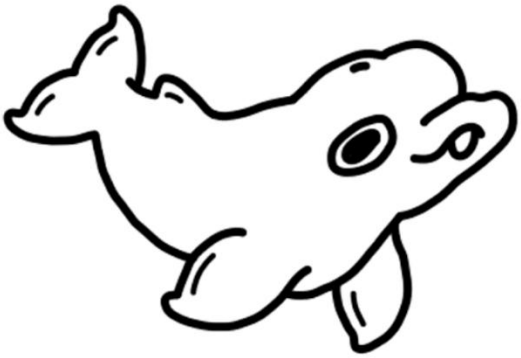
Algunos quieren cazarlo

Los mayores dicen que no se debe

¿Qué harías tú?

Recuerda: El Jaguar mantiene el equilibrio. Cuida que ningún animal coma demasiado.

Delfín Rosado (Ipirawira)



El delfín juega.

Ayuda a los humanos a pescar.

Cuida a sus crías como una mamá.

Cuidarlo es cuidar a alguien que podría ser uno de nosotros

Imagina: Un Delfín queda atrapado en una red de pesca.

Para liberarlo hay que dañar la red.

Esa noche no habría pescado para las familias.

Si no cortan la red, el Delfín puede morir.

¿Qué harías tú?

Recuerda: El Delfín rosado es el único delfín que vive en el río.

Kuarachi tupa ariwa (Cielo arriba)

Medio día (Kuarachi pitse)

"el Sol rompe, quebranta"

¿Cuándo el Sol calienta fuerte, calienta a todos por igual, o hay cosas a las que no llega su calor?

Tarde (Ai kuarachi kakurupika)

"ya el Sol inclinado hacia un lado"

¿Por qué crees que el Sol se inclina al final del día? ¿Tú también te inclinas cuando estás cansado?

Mañana (Ai kuarachi uchimari)

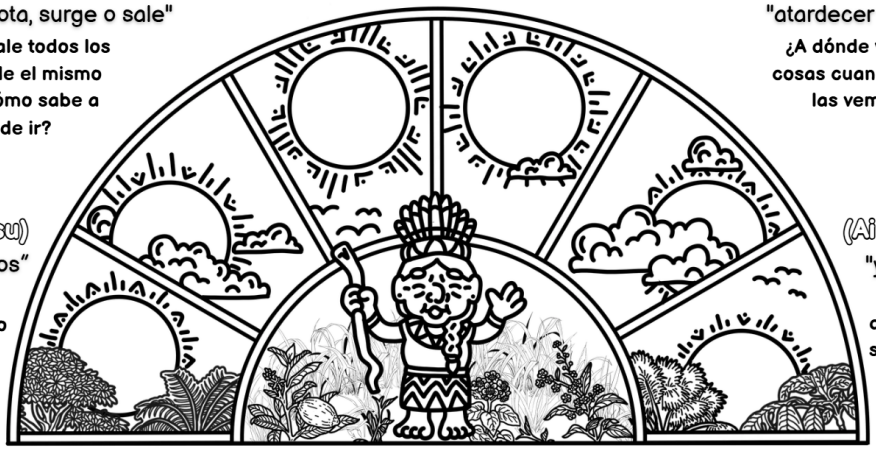
"ya el Sol brota, surge o sale"

Si el Sol sale todos los días desde el mismo lugar, ¿cómo sabe a dónde ir?

Atardecer (Karukari ñutsu)

"atardecer vamos"

¿A dónde van las cosas cuando ya no las vemos?



Amanecer (Kanatari ñutsu)

"Amanecer Vamos"

¿Qué cosas despiertan contigo cada mañana, además de ti?

Ocaso (Ai kuarachi aki)

"ya el Sol entra"

¿El Sol desaparece o solo se va a otro lugar? ¿Cómo sabes la diferencia?

Dicen los abuelos que la Luna y las estrellas están aprendiendo, igual que nosotros.

Cuando la Luna nace pequeña y oscura, los peces salen como si ella les abriera el camino.

Cuando crece verde y tierna, las plantas se despiertan para sanar. Y cuando llega grande y colorada, todo lo que se siembra crece redondo y lleno igual que ella.

Una vez al año, unas estrellas muy especiales acompañan a la Luna para avisarnos que es tiempo de sembrar y recoger tanta comida como estrellas hay en el cielo

Kuarachi ipituni
(Cielo oscuro)

Luna creciente
(+k+ran Yatsi)
("Luna verde o tierna")
Si la Luna le da fuerza a las plantas para curar, ¿crees que la Luna también puede curar a las personas?

Luna nueva
(Ukaima Yatsi)
("Luna perdida")
Cuando todo está oscuro y en silencio ¿por qué crees que los peces salen más?



Luna llena
(Manawari Yatsi)
("Luna colorada, completa")
¿Por qué crees que las cosas crecen más grandes cuando están acompañadas?

Pléyades
(Wata ts+tsu)
("estrella del año")
Si el cielo nunca olvida cuándo sembrar, ¿Qué otras cosas crees que no olvida?

El tsumi conoce todos los mundos: ¿los puedes conocer tú también?

A simple vista o escondidos, hay mundos donde habitan Kémari e Ipira mama; donde van las personas buenas y las personas malas al morir; donde viven los espíritus de la naturaleza; mundos donde habitan nuestros amigos el pirarucú y el águila; algunos llenos de estrellas y de miles de velas; y también mundos bajo la tierra y en los cielos.

¿Qué mundos te gustaría descubrir y por qué?

Primer mundo
el fondo del agua y la tierra

"Allá abajo, donde nadie puede ver, vive el Muiwatsu, la boa gigante que hace temblar el agua cuando se mueve."

Segundo mundo
el agua

"En el río vive la Ipira mama, la dueña del agua. Ella decide cuándo crece y cuándo baja el río."

Tercer mundo
la tierra

"Aquí estamos nosotros, con los animales, las plantas y el Shapishico, la madre de los animales del monte que cuida que nadie los lastime."

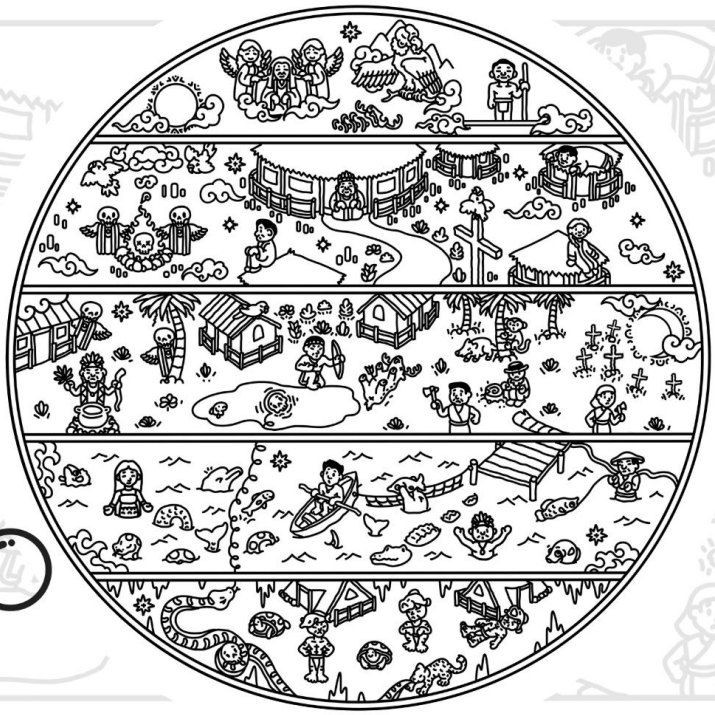
Quinto mundo
el cielo

"Y en lo más alto vive Kémari, el primer padre kukama, convertido en ángel, mirando a todos sus hijos desde allá arriba."

Cuarto mundo
la ciudad de las almas

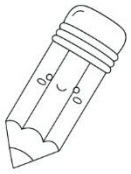
"Más arriba vive la ciudad de las almas, donde cada persona tiene una vela encendida. Las velas grandes son de quienes vivirán mucho tiempo."

- Kémari en su bote
- Dios kukama (Jara/Yara)
- Sol (Kuarachi)
- Ave gritona (Mai-mai)
- Primer curaca kukama
- Tres calaveras escondidas
- Cazador
- Venado
- Cementerio (Iruaka Kuarachi)
- Chagra
- Chamán (Tsumi)
- Madre boa (Ipira mama)
- La gran boa (Muiwatsu)
- Pez feliz ipira (tsartwa)
- Pez triste ipira (yamtma)
- Pirarucú (Ipira piache)
- Cocodrilo (Yakari)
- Dos bufeos (ipirawira)
- Puma (yawara)
- Dos tortugas (Taricaya mama)



Mi diario de actividades



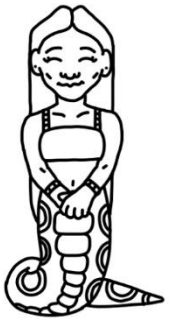




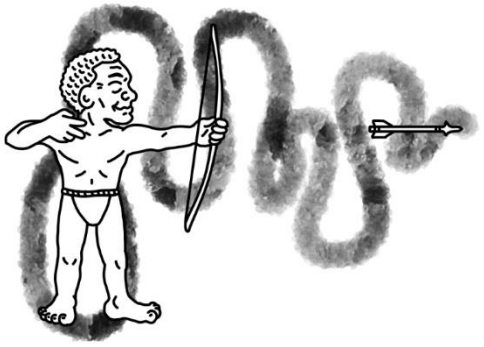
Dibuja
Escribe
¿cómo te sientes en este espacio?











Créditos



Uwitawara +karatsen
(MAESTRA) Y AUTORA

LUZ DANIELA CAYCEDO CONTRERAS

Creadora de esta cartilla

Maestra e ilustradora

(KUATIA AWA) ILUSTRADOR

ÁNDRES MOLINA BELLO

Ilustrador pricipal



Créditos



(Apu, tuitsa, may+urú tuyukapan)

CURACA, CUIDADOR Y GUÍA

EVER PANAIFO PINTO

Curaca líder de la comunidad índigena la Playa en Leticia, Amazonas.

Guardían de las buenas enseñanzas en la comunidad y la escuela indígena Santo Domingo Savio

(Apu, tuitsa, may+urú tuyukapan)

CURACA Y GUÍA

JORGE ENRIQUE AHUANARI

Curaca líder de la comunidad índigena Ronda en Leticia, Amazonas

(Wayuru kukama)Guardían de la lengua Kukama



Anexo 3. Manual de planeaciones pedagógicas cartilla: *¡Uriakati ëpë! amanaka, paranaka yëai Kukama mainani*

MANUAL DE PLANEACIONES PEDAGÓGICAS

¡Cartilla Uriakati ëpë! amanaka, paranaka yëai Kukama mainani

Escuela Indígena Santo Domingo Savio, Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia

INTRODUCCIÓN

Este manual es la herramienta que como docentes establecerá el puente que permitirá la enseñanza de la comunidad Kukama Kukamiria en el aula a través de 11 sesiones acompañan la cartilla ¡Uriakati ëpë! amanaka, paranaka yëai Kukama mainani, las cuales están enfocadas en los niños y las niñas de la escuela Indígena Santo Domingo Savio, de la comunidad La Playa, Leticia, Amazonas.

Este manual gira en torno a la visión de convertir el aula en una Maloka simbólica con la imaginación y creatividad de los niños. Una mirada que empieza por el origen, ¿quiénes habitaron este territorio antes de nosotros?, se desplaza hacia el interior de cada uno, ¿quién soy yo cuando nadie me mira? y se abre nuevamente hacia el exterior ¿cómo me relaciono con mi familia, con la comunidad, con el entorno, con los animales, con las plantas? Cada sesión supone escuchar, tocar, dibujar, discutir, nombrar, moverse, jugar y construir con las manos.

Como maestros poder enseñar a través de la mediación en el aula, exige que, desde nuestra posición, no nos dediquemos únicamente a la transmisión de los conceptos, sino que seamos la figura del maestro que acompaña y permite sentir en sí la infancia y su horizonte creativo, en ese sentido la cartilla se debe habitar en compañía de los niños, su experiencia por sí sola no cobra sentido sin el principio de compañía.

En cuanto a los elementos gráficos de la cartilla es necesario que el mundo se vea siempre desde la sensibilidad y la capacidad de enseñar con potencial metafórico, pues cuando un niño se pregunta si el Pirarucú cambiaría si tuviera otro nombre, o cuando el grupo decide en consejo cómo cuidar al Jaguar y al río. Las palabras adquieren una dimensión más creativa a través de las

preguntas filosóficas, con las que los niños y las niñas trabajan en el entorno desde su cultura y su historia, generando experiencias únicas en el proceso.

El vocabulario en Kukama Kukamiria que se incluye en este material ha sido consultado en el diccionario de Rosa Vallejos y validado tras un diálogo con el Kuraka de la comunidad de Ronda. Aun así, este manual no es una autoridad lingüística: todas aquellas palabras en Kukama que suenen en el aula deben ser revalidadas con los mayores, con los guardianes de la lengua, con los que la llevan viva con la palabra.

Ahora bien, dado que el manual está concebido como una herramienta de acceso libre para el apoyo en la enseñanza de la lengua es necesario que su apuesta en el aula este acompañada de un ejercicio de retroalimentación, búsqueda de validación y enriquecimiento de la mano con la comunidad, considerando la dimensión comunitaria como la oportunidad de alimentar diferentes visiones que evalúen la pertinencia cultural con el mismo rigor que la pertinencia didáctica. Quien orienta el proceso de mediar la cartilla debe garantizar el valor de proteger las manifestaciones culturales propias del pueblo Kukama con el fin de evitar que la cartilla se convierta en un ejercicio de folclorización o descontextualización. En este mismo sentido, es el mecanismo de sistematización de la cartilla el cual le exige al docente a permanecer atento a cómo leer la comunidad específica donde trabaja, transforma o resiste el material, en lugar de asumir que el diseño original es transferible sin fricción.

Una última anotación para quien utilice estas páginas: las rúbricas, las partes, los tiempos o las preguntas son orientaciones, por lo cual no pretenden establecerse como obligatorias en el aula. Lo que sí resulta elemental es la escucha y el diálogo. Se trata de como profesores ser un estudiante más en el aula mientras la razón y la fantasía juegan a romper mundos fronterizos y subjetivos. En ese juego, se debe escuchar al niño en todas sus formas —el que no habla o el que habla excesivamente—, así como al entorno, al medio natural y a la comunidad. Pues este manual es eso: una invitación a escuchar y dejarse transformar por la experiencia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **100**
ÍNDICE DE SESIONES **102**
SESIÓN 1 — ¿QUIÉNES HABITARON ANTES DE QUE LLEGÁRAMOS? EL ORIGEN **103**
SESIÓN 2 — MIS RAÍCES KUKAMA **107**
SESIÓN 3 — EL LUGAR DONDE VIVIMOS NOS TRANSFORMA, O NOSOTROS TRANSFORMAMOS EL LUGAR **111**
SESIÓN 4 — EL COLOR DEL RÍO: NOMBRES, EMOCIONES Y TERRITORIO **115**
SESIÓN 5 — ¿QUIÉN SOY YO CUANDO NADIE ME ESTÁ MIRANDO? **119**
SESIÓN 6 — ¿LO QUE VEN LOS DEMÁS DE MÍ ES LO MISMO QUE YO VEO? **123**
SESIÓN 7 — LA AVENTURA DE CONOCERNOS EN KUKAMA **127**
SESIÓN 8 — MI HOGAR (TSA UKA) **131**
SESIÓN 9 — MI CASA DEL SABER Y EL PENSAMIENTO — MALOKA (TANAUKA) **135**
SESIÓN 10 — CHAGRA FILOSÓFICA **139**
SESIÓN 11 — EL GRAN CONSEJO DE LOS ANIMALES **143**

SESIÓN 1 — ¿Quiénes habitaron antes de que llegáramos? El Origen

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: El estudiante, mediante el acto de nombrar los personajes de la cartilla que habitan rio bosque y bosque Kukama Kukamiria, se reconoce así mismo como parte del entorno y de un territorio vivo, empatizando con sus habitantes **Capacidades:** 1. Escucha con atención relatos orales históricos de la comunidad y los reproduce con sus propias palabras. 2. Identifica y diferencia seres del bosque, del río y del territorio a partir de imágenes	• Explora el espacio del Centro de Lectura nombrando libremente. • Escucha y retiene información del relato oral leído por la docente. • Formula o sostiene al menos una pregunta o respuesta sobre la relación entre los nombres y las cosas. • Dice su nombre en voz alta y lo vincula a una intención propia dentro del espacio. • Conecta objetos concretos (pluma, escama, semilla, nenúfar) con su personaje mediante observación • Decora e ilustra la página del material pedagógico	**Evidencia:** Ilustración personalizada de los personajes de la cartilla, decorada con colores, escarchas y materiales naturales. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa.

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
de los personajes del material pedagógico.	empleando materiales del entorno.	
ENFOQUE TRANSVERSAL: Etnoeducación, interculturalidad y sentido de pertenencia al territorio. Docente: guía sin corregir o replicar, valida todos los nombres. Estudiantes: entran y salen en silencio, nombran el espacio, formulan preguntas.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Imprimir página ilustrada del material (1 por niño/a). 2. Preparar bolsa de objetos sensoriales: pluma (Águila), escama (Pirarucú), semilla (Ceiba), nenúfar (Abuela). 3. Organizar el Centro de Lectura con decoración atmosférica.	**Material impreso:** • Página ilustrada cartilla (1/niño) **Materiales artísticos:** • Colores, escarchas, foamy, algodón, pegante, hojas, semillas, flores, granos. **Espacio:** • Semicírculo; bolsa sorpresa con objetos sensoriales

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO (aprox. 5 min)

Pregunta filosófica central:

"¿Las cosas existen porque tienen nombre, o tienen nombre porque existen?"

Los niños ingresan en silencio y exploran libremente el espacio durante 1-2 min.

DESARROLLO (aprox. 20 min)

Paso 1 — Bolsa de objetos sensoriales (colectivo):

1. La docente extrae un objeto de la bolsa. Pregunta: "¿De quién podría ser esto?" Los niños especulan libremente.
2. Se presentan los personajes mediante la lectura del material.

Paso 2 — Debate socrático / El Pirarucú pregunta (colectivo):

"¿Si yo tuviera otro nombre, sería el mismo pez?"

- "¿Si mañana te llamaras diferente, serías la misma persona?" / "¿El río sabe que se llama río?"

3. Se presentan nombres del pez en Kukama.

Paso 3 — La Ceiba nombra la filosofía:

"Lo que acaban de hacer se llama filosofía."

Paso 4 — El Águila: promesas (individual, de pie):

4. Cada niño dice: "Me llamo ___ y en este espacio voy a ___". La docente escribe cada promesa.
5. Cada niño recibe su página de la cartilla y la decora libremente.

CIERRE (aprox. 5 min)

Ritual de cierre (en círculo):

- ¿Qué hicimos hoy? / ¿Qué aprendimos? / ¿Qué fue difícil? / ¿Todos participaron?

"Hoy este espacio tiene nombres. Y lo que tiene nombre, existe."

Invitación a visitar el Centro libremente. Anuncio de continuidad.

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 1: ¿Quiénes habitaron antes de que llegáramos? El Origen
Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Escucha activa del relato oral	Se distrae frecuentemente; no retiene ningún elemento.	Escucha fragmentos con apoyo.	Escucha completo; comprensión por gestos o mirada.	Anticipa elementos; hace preguntas espontáneas.
Reproducción oral de ideas	No reproduce ninguna idea.	Reproduce una idea con ayuda directa.	Reproduce con sus palabras al menos una idea central.	Reproduce varias ideas, añade reflexión personal.
Pregunta filosófica	No emite respuesta.	Responde con idea breve o repetida.	Formula respuesta propia y coherente.	Propone respuesta original que abre el debate.
Personalización de la ilustración	No participa en el coloreo.	Colorea parcialmente con 1-2 materiales.	Interviene con 3+ materiales o decisiones estéticas.	Alta intención; explica sus elecciones verbalmente.
Participación en el ritual de cierre	No participa en el agradecimiento colectivo.	Participa de forma pasiva.	Participa activamente en cierre y despedida en Kukama.	Lidera o anima la despedida; añade gesto propio.
Puntaje: ____ / 20 pts			Observaciones:	

SESIÓN 2 — Mis Raíces Kukama

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: El estudiante es capaz de escuchar atentamente, replicar con experiencias propias comunicar pensamientos y sentimientos de forma oral, desarrollando su escucha activa y participación en actividades de comunicación colectivas cotidianas **Capacidades:** Escucha con atención relatos, instrucciones o preguntas formuladas por la docente o sus compañeros, demostrando comprensión mediante gestos, respuestas orales o acciones concretas.	• Escucha el relato oral del mito Kemari con atención sostenida, sin interrupciones no contributivas. • Reproduce con sus propias palabras al menos una idea central del relato, usando vocabulario sencillo. • Responde oralmente a la pregunta filosófica planteada por la docente, con una idea propia. • Colorea e ilustra libremente los personajes de la cartilla durante la narración. • Nombra en voz alta a la persona que lo cuida, participando en el ritual de cierre.	**Evidencia:** Personalización de ilustraciones de la cartilla + participación oral registrada. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa con registro anecdótico. **Seguimiento diferido:** Retención del relato en actividades posteriores.

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
ENFOQUE TRANSVERSAL: Etnoeducación e identidad cultural. Docente: incorpora palabras y relatos Kukama; valida versiones alternativas del mito. Estudiantes: comparten relatos familiares; pronuncian la palabra Kukama sin vergüenza.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Preparar páginas de la cartilla con ilustraciones de los mitos de Kemari, madre boa, pueblo Kukama (1/niño). 2. Preparar espacio atmosférico (decoración Kukama o música ambiental). 3. Clasificar y preparar los materiales para distribuir durante la sesión	**Material impreso:** • Páginas del mito Kemari (1/niño) **Materiales:** • Colores, escarchas, foamy, algodón, pegante, hojas, semillas, flores, granos. **Espacio:** • Semicírculo; decoración/música ambiental opcional

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

Nota: Si un niño conoce una versión diferente del mito, se abre en espacio para que comparta su relato, es un aporte muy valioso a la narración.

INICIO (aprox. 5 min)

"¿Alguno quisiera contarme qué historias han contado papá, mamá o los abuelos sobre nuestra comunidad Kukama?"

Si nadie comparte, la docente cuenta una historia propia de la comunidad. Propósito: 'Hoy vamos a escuchar varios mitos Kukama y daremos vida a sus personajes.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

6. Cada niño recibe su página del mito y materiales para decorar.
7. La docente narra el mito Kemari, la madre boa y el pueblo Kukama al ritmo del grupo.

Al finalizar, pregunta filosófica:

"¿Una serpiente puede ser madre? Y si es así, ¿cómo lo sería?"

8. Debate socrático: la docente guía sin responder. Si un niño ofrece otra versión del mito, se le da la palabra completa.
9. Momento lingüístico: pronunciar y escribir Kemari / madre boa / pueblo Kukama. Los niños repiten.

CIERRE (aprox. 5 min)

- ¿Qué hicimos? / ¿Qué aprendimos? / ¿Algo difícil? / ¿Todos participaron?

10. Cada niño dice en voz alta el nombre de la persona que lo cuida.
11. Agradecimiento en círculo + despedida en Kukama.

Anuncio: 'La próxima vez conoceremos más seres del territorio Kukama.'

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 2: Mis Raíces Kukama
Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Escucha activa del relato	Se distrae; necesita llamados constantes.	Atención intermitente con apoyo.	Escucha completo; comprensión por gestos.	Anticipa elementos; hace preguntas espontáneas.
Reproducción oral de ideas	No reproduce ninguna idea.	Reproduce una con ayuda directa.	Reproduce al menos una idea central espontáneamente.	Reproduce varias; añade reflexión personal.
Respuesta a la pregunta filosófica	No emite respuesta.	Responde con idea breve o repetida.	Formula respuesta propia y coherente.	Propone respuesta original que enriquece el debate.
Personalización de la ilustración	No participa en el coloreo.	Colorea con 1-2 materiales sin intención.	Interviene con 3+ materiales o decisiones estéticas.	Alta intención; explica sus elecciones.
Participación en el ritual	No nombra a su cuidador ni participa.	Nombra con apoyo; cierre pasivo.	Nombra en voz alta; agradecimiento activo en Kukama.	Lidera o anima la despedida; gesto propio.
Puntaje: ____ / 20 pts			Observaciones:	

SESIÓN 3 — ¿El lugar donde vivimos nos transforma o nosotros transformamos el lugar?

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura + salida a espacio exterior de la institución
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: El estudiante reconoce dónde está situada su comunidad, que la define y la distingue de otras en el territorio, y que caracteriza a las demás. **Capacidades:** 1. Percepción espacial: se ubica en su espacio reconoce puntos de referencia y la ubicación de pueblos y lugares de la región. 2. Establece relaciones sencillas entre seres, pueblos y el lugar donde habitan. 3. Formula preguntas espontáneas sobre su entorno inmediato y muestra curiosidad por explorar.	• Señala ubicaciones de importancia usando el cuerpo, la mímica y el gesto. • Ubica en la cartografía pueblos vecinos y los asocia a actividades específicas (pesca, gastronomía, festividades). • Comparte un relato oral sobre algo que caracteriza a una comunidad del mapa. • Colorea y decora la cartografía con relación afectiva al territorio. • Se representa a sí mismo dentro del mapa.	**Evidencia:** Cartografía personalizada, coloreada y con autorrepresentación libre. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa. *Lo que importa es la relación afectiva, no la precisión geográfica.*

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
ENFOQUE TRANSVERSAL: Identidad territorial y sentido de pertenencia. Docente: valida todas las percepciones sin corregir precisión geográfica; nombra el territorio como ser vivo. Estudiantes: nombran lugares con orgullo; asocian lugares con personas y experiencias.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Preparar cartografía regional (1 cada niño). 2. Verificar que el espacio exterior tenga vista al río Amazonas y puntos cardinales. 3. Tener identificados 4+ puntos del mapa con datos culturales. 4. Prever ruta segura hacia el espacio exterior.	**Material impreso:** • Cartografía regional (1 cada niño) **Materiales:** • Colores, escarchas, materiales del entorno **Espacios:** • Centro de Interés para inicio/cierre; exterior con vistas al río para actividad corporal

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO (aprox. 5 min)

"¿Alguien sabe en qué dirección queda el río desde aquí? ¿Y la escuela de la comunidad de al lado?"

Se validan todas las respuestas. Anticipo: 'Vamos a salir para ubicar esos lugares con nuestro cuerpo.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

Fase 1 — Exterior: el cuerpo como brújula (~10 min, colectivo):

12. La docente conduce al grupo al exterior. Cada niño lleva su cartografía.
13. La docente señala el río: '¿En qué parte del mapa está eso?' Los niños señalan en el mapa y con el brazo. No se corrige; se celebra el intento.
14. Nombra puntos del mapa uno por uno. Los niños los ubican con expresión corporal y gestual: señalan, caminan, usan mímica para el representar características del entorno como el río, los caminos y el terreno en general.
15. Invita a relatos: '¿Qué hacen allá? ¿Han ido alguna vez?'

Fase 2 — Regreso al Centro: personalización de la cartografía (~10 min, individual):

16. Los niños colorean con libertad la cartografía
17. 'Ahora dibújate a ti mismo en el mapa: en tu casa, comunidad o lugar favorito.' La docente circula y pregunta sin exigir respuesta.

CIERRE (aprox. 5 min)

Juego corporal de cierre:

- '¿Cómo suena el río?' / '¿Cómo se mueve la selva?' / 'Si yo fuera la playa, ¿cómo haría ese movimiento?'

18. Agradecimiento en círculo + despedida en Kukama.

Anuncio: 'La próxima vez nos adentraremos más en el territorio y la naturaleza.'

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 3: El lugar donde vivimos nos transforma, o nosotros transformamos el lugar
Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Percepción espacial y señalamiento	No señala ubicaciones; no responde a referencias espaciales.	Señala un punto con apoyo.	Señala 2+ ubicaciones autónomamente con cuerpo o gesto.	Múltiples ubicaciones; usa vocabulario espacial espontáneamente.
Asociación de pueblos con actividades	No asocia ningún lugar con actividad cultural.	Asocia uno con apoyo de la docente.	Asocia 2+ comunidades con actividades específicas.	Múltiples; añade relato o experiencia personal.
Expresión corporal del territorio	No participa en representación corporal.	Imita sin propuesta propia.	Representa al menos un elemento con intención propia.	Representaciones originales; propone gestos nuevos.
Personalización afectiva de la cartografía	No interviene la cartografía.	Colorea parcialmente sin auto representarse.	Colorea con 3+ materiales e incluye autorrepresentación.	Alta intención afectiva; explica por qué se ubicó ahí.
Participación en el ritual de cierre	No nombra elementos ni participa.	Cierre pasivo; movimientos sin propuesta.	Representa elemento nombrado; participa en despedida Kukama.	Propuesta corporal propia; lidera despedida grupal.
Puntaje: ____ / 20 pts			Observaciones:	

SESIÓN 4 — El Color del Río: nombres, emociones y territorio

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: El estudiante relaciona los colores y sus nombres con sus formas en Kukama, y los asocia con emociones, elementos de su entorno, de sí mismos y emociones. **Capacidades:** 1. Relaciona conceptos del color expandiendo vocabulario mediante asociación, no memorización. 2. Construye vínculos entre emociones y objetos del entorno a través del color. 3. Desarrolla empatía al comprender cómo los colores se relacionan con las emociones de sus compañeros.	• Asocia un color con un elemento del territorio antes de conocer su nombre en Kukama. • Mezcla colores con témperas intentando aproximarse al color de un elemento natural. • Comunica oralmente la asociación entre un color y una emoción o sensación. • Escucha y repite los nombres de los colores en Kukama enseñados. • Personaliza e ilustra de forma libre la página de colores de la cartilla.	**Evidencia:** Ilustración coloreada y personalizada; lista de asociaciones en tablero; mancha de color 'del río' con nombre en Kukama. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa.

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
ENFOQUE TRANSVERSAL: Color como identidad y percepción subjetiva. Docente: introduce orgánicamente '¿un árbol sería el mismo si sus hojas fueran azules en lugar de verdes?'; valida diversidad de percepciones. Estudiantes: comparten asociaciones sin temor a equivocarse.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Preparar página de colores de la cartilla (1/niño). 2. Decorar el espacio con colores. 3. Preparar témperas básicas para mezcla (rojo, amarillo, azul, blanco, marrón). 4. Disponer paletas o recipientes para mezcla.	**Material:** • Página de colores (1/niño) **Materiales:** • Témperas, pinceles, paletas; colores, materiales naturales **Aula:** • Tablero para lista de asociaciones; decoración de colores diversos

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO (aprox. 5 min)

"¿Vemos todos los colores igual, o son distintos dependiendo de quién los mira?"

Propósito: 'Hoy vamos a jugar con los colores y aprender cómo se llaman en Kukama.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

Paso 1 — Asociación libre (colectivo):

19. La docente muestra la página sin leer aún los nombres en Kukama. Pregunta: '¿qué les recuerda cada color?'
- '¿De qué color es el río?' / '¿Y la selva?' / '¿El achiote es más rojo o naranja?'

20. Los niños discuten. La docente registra en el tablero e introduce nombres Kukama en contexto.

Paso 2 — Mezcla de témperas (individual):

21. Cada niño mezcla para llegar al color del río, la ceiba, el achiote.

"¿Existe un color perfecto para el agua? ¿El color está en el objeto o en quien lo mira?"

22. Si el grupo lo permite, la docente introduce que hay personas que ven los colores diferentes.

Paso 3 — Personalización de la ilustración (individual):

23. Cada niño colorea libremente su página y plasma una mancha de color 'del río' acompañada de su nombre en Kukama.

CIERRE (aprox. 5 min)

- ¿Qué hicimos? / ¿Qué aprendimos sobre los colores? / ¿Algo difícil? / ¿Todos participaron?

"¿Con qué emociones, sensaciones u objetos describirían un color nuevo que imaginen?"
Agradecimiento en círculo + despedida en Kukama. Anuncio de continuidad

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 4: El Color del Río: nombres, emociones y territorio
Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Asociación de colores con el entorno	No asocia ningún color con elemento del territorio.	Asocia uno con apoyo.	Asocia autónomamente 2+ colores con elementos del entorno.	Múltiples asociaciones; argumenta con idea propia o recuerdo.
Exploración y mezcla de colores	No participa o mezcla sin intención.	Mezcla con apoyo parcialmente.	Mezcla autónomamente buscando el color de un elemento natural.	Explora con curiosidad; reflexiona sobre si existe un 'color perfecto'.
Expresión oral de emociones y asociaciones	No comunica ninguna asociación.	Asociación breve con apoyo.	Comunica con sus palabras 1+ asociación color-emoción.	Varias asociaciones espontáneas; empatía hacia compañeros.
Vocabulario Kukama	No repite ni reconoce ningún nombre en Kukama.	Repite uno con apoyo directo.	Reconoce y repite 2+ nombres en Kukama en contexto.	Usa espontáneamente un término Kukama fuera del momento guiado.
Personalización e ilustración / cierre	No interviene la ilustración ni participa en el cierre.	Colorea parcialmente; cierre pasivo.	Personaliza con intención; participa activamente en despedida Kukama.	Alta intención estética; propone idea original para 'color nuevo'.
Puntaje: ____ / 20 pts		Observaciones:		

SESIÓN 5 — ¿Quién soy yo cuando nadie me está mirando?

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: Los niños exploran su mundo interior qué sienten, qué piensan, cómo se perciben y reconocen, construyendo identidad al nombrar y ubicar sus emociones, pensamientos y sentires. **Capacidades:** 1. Identifican cualidades, emociones y pensamientos propios sin compararse con los demás. 2. Practican el autocuidado como acto filosófico: si me conozco, puedo cuidarme. 3. Producen su corpografía interior como obra personal e intransferible.	• Producen, a partir de la ilustración del pirarucú, una representación de sí mismo y su mundo interior. • Toma decisiones propias sobre materiales y colores para representar sus emociones. • Reflexiona de forma privada sobre en qué parte del cuerpo siente sus emociones y dónde guarda sus recuerdos. • Nombra o sitúa con palabras o texto lo reconocido de su mundo interior.	**Evidencia:** Corpografía del pirarucú ilustrada libremente, representando emociones, pensamientos y sentimientos en relación con el cuerpo. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa de la reflexión privada y la frase oral.

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
ENFOQUE TRANSVERSAL: Identidad emocional y autoconocimiento. Docente: fomenta el reconocimiento de emociones como algo tan tangible como las características externas; promueve diálogo sin comparar. Estudiantes: exploran sin buscar aprobación; escuchan diferencias con respeto.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Preparar página de la corpografía interior del pirarucú (1/niño). 2. Disponer materiales naturales accesibles antes del ingreso. 3. Tener presente la metáfora del pirarucú: mundo externo / mundo interno.	**Material:** • Corpografía del pirarucú (1/niño) **Materiales:** • Colores, escarchas, foamy, algodón, pegante; materiales del entorno **Espacio:** • Ambiente tranquilo apto para reflexión interior

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO (aprox. 5 min)

La docente introduce la metáfora central:

"El Pirarucú a veces sale por el aire, al mundo exterior: el río, lo que podemos ver. Y otras veces se sumerge en lo profundo del mundo interior, donde guarda todo lo que no vemos."

Propósito: 'Hoy vamos a conocer nuestro propio mundo interno, como hace el Pirarucú cuando se sumerge.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

Paso 1 — Reflexión privada (individual, en silencio):

24. La docente guía con preguntas suaves dejando pausas:

- '¿En qué parte de tu cuerpo sientes tus emociones?' / '¿Dónde guardas tus recuerdos? ¿Dónde los sientes al recordarlos?'

No se pide respuesta en voz alta. Es un espacio personal e íntimo.

Paso 2 — Producción de la corpografía (individual):

25. Cada niño recibe su página del Pirarucú. Dibuja, adorna o representa libremente sus emociones para representarse a sí mismo. No hay modelo a copiar.

Paso 3 — Nombrar el mundo interior (individual → socialización breve):

26. Cada niño nombra o sitúa con palabras o texto lo que reconoció. Quien desee comparte una frase oral. No se fuerza la participación.

CIERRE (aprox. 5 min)

27. Ritual de agradecimiento en círculo.
28. Introducción de reflexión final al concluir la actividad

"¿Mi alegría sería la misma si la sintiera en la misma parte del cuerpo que mis compañeros? ¿Mi tristeza? ¿Mi miedo?"

Se escuchan las respuestas sin cerrar ninguna. Anuncio: 'La próxima vez seguiremos descubriendo quiénes somos.'

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 5: ¿Quién soy yo cuando nadie me está mirando?
Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Identificación de emociones y pensamientos	No identifica ninguna; silencio o copia a compañero.	Identifica una con apoyo directo.	Identifica autónomamente 1+ emoción y la ubica en su cuerpo.	Varias emociones, las diferencia y explica por qué las siente ahí.
Reflexión privada sobre el mundo interior	No participa; se distrae o interrumpe.	Participa con apoyo o recordatorios.	Sostiene reflexión privada autónoma antes de la representación.	Reflexión profunda; se traduce en decisiones intencionadas.
Producción de la corpografía interior	No interviene la ilustración o sin relación con emociones.	Representa una emoción con apoyo.	Representa 2+ emociones en distintas partes del Pirarucú.	Corpografía rica; nombra o escribe lo representado.
Comunicación oral de la producción	No comparte ninguna frase.	Frase breve con apoyo o imitación.	Comparte una frase oral propia sobre su producción.	Frase elaborada; responde con interés a la pregunta de cierre.
Puntaje: ____ / 16 pts		Observaciones:		

SESIÓN 6 — ¿Lo que ven los demás de mí es lo mismo que yo veo?

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: Los niños exploran su dimensión exterior: cómo se perciben físicamente a sí mismos y cómo creen ser percibidos por otros. **Capacidades:** 1. Ejercen el autoconocimiento y la autorreflexión socializando cómo creen ser vistos por los demás y contrastándolo con cómo son vistos en realidad. 2. Descubren los lazos entre su percepción propia y su cotidianidad, identificando palabras o nombramientos que los vinculan con su entorno.	• Reflexiona oralmente sobre cómo se ve a sí mismo y cómo cree que los demás lo perciben. • Decora e ilustra de forma libre cada Pirarucú plasmando sus características, emociones y cualidades. • Asocia de forma orgánica los términos Kukama de las partes del ser. • Nombra o identifica palabras con las que su familia, entorno escolar o natural los nombra.	**Evidencia:** Corpografía (4 páginas: características, emociones, cualidades, partes de mi ser) completada y personalizada libremente. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa con registro anecdótico, atendiendo vulnerabilidad y timidez.

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
ENFOQUE TRANSVERSAL: Identidad relacional y vínculo con el entorno. Docente: acompaña con sensibilidad; invita sin exigir a identificar palabras de nombramiento del entorno. Estudiantes: comparten autoimagen con respeto; asocian nombramientos del entorno con su identidad.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Imprimir las 4 páginas de la corpografía exterior (1 set cada niño). 2. Tener identificados los términos Kukama de las partes del ser. 3. Espacio en semicírculo para el inicio; círculo para el cierre. 4. Nota de cuidado: sensibilidad ante la timidez al compartir.	**Material:** • 4 páginas de corpografía/niño (1. características, 2. emociones, 3. cualidades) **Materiales:** • Colores, escarchas, foamy, pegante; entorno (opcional)

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

Nota: Acompañar con sensibilidad.

INICIO (aprox. 5 min)

Preguntas filosóficas de apertura (de lo físico a lo afectivo):

- '¿Cómo se ven a sí mismos? ¿Altos, bajos, alegres, tímidos, juguetones?'
- '¿Cómo creen que eso los hace diferentes de otros niños?'

'¿Creen que los demás los ven de igual forma que ustedes se ven a sí mismos?'

Propósito: 'Hoy vamos a explorar cómo somos por fuera y qué nos hace únicos, usando el Pirarucú como espejo.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

Paso 1 — Presentación del material (colectivo):

29. La docente presenta las 4 páginas: cada Pirarucú es una representación de ellos mismos. Señala cómo sus cualidades los hacen únicos.

Paso 2 — Personalización de las 4 corpografías (individual):

30. Cada niño recibe sus 4 páginas.

- Pág. 1 características (físico y rasgos observables)
- Pág. 2 emociones (cómo se sienten habitualmente)
- Pág. 3 cualidades (lo que los hace únicos)

- Pág. 4 partes de mi ser.

31. La docente introduce los términos Kukama de forma orgánica mientras circula, sin exigir repetición.

Paso 3 — Reflexión sobre el nombramiento (→ socialización suave):
"¿Hay palabras con las que sus familias los nombren? ¿En el colegio? ¿De la naturaleza o el entorno, solo para ustedes?"

32. Quien desee comparte. No se exige participación.

CIERRE (aprox. 5 min)

- ¿Qué hicimos? / ¿Qué descubrimos? / ¿Fue difícil representarse? / ¿Todos participaron a su manera?

33. Agradecimiento en círculo + despedida en Kukama.

Anuncio: 'La próxima vez descubriremos qué nos hace únicos.'

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 6: ¿Lo que ven los demás de mí es lo mismo que yo veo?

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Autorreflexión oral sobre la propia imagen	No responde; silencio o evita participar.	Responde brevemente con apoyo.	Describe autónomamente 1+ característica propia y reflexiona sobre cómo cree ser visto.	Describe con detalle; establece diferencia autopercepción/percepción ajena y la argumenta.
Personalización de las 3 corpografías	No interviene ninguna de las 3 ilustraciones.	Interviene 1-2 con mínima intención.	Personaliza las 3 con materiales propios e intención.	Alta intención estética; explica qué plasmó en cada una y por qué.
Asociación orgánica de términos Kukama	No asocia ningún término Kukama.	Repite uno con apoyo directo.	Asocia 2+ términos Kukama con las partes del ser representadas.	Usa espontáneamente términos Kukama fuera del momento guiado.
Identificación de palabras de nombramiento del entorno	No identifica ninguna palabra de nombramiento.	Identifica una con apoyo o sugerencia.	Identifica autónomamente 1+ palabra del entorno y la relaciona con su identidad.	Identifica palabras de varios entornos; explica qué lo vincula a cada una.
Puntaje: ____ / 16 pts			Observaciones:	

SESIÓN 7 — La aventura de conocernos en Kukama

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: Los niños comunican formas de saludo, despedida, bienvenida y agradecimiento y reflexionan sobre el significado e intención de esas palabras. **Capacidades:** 1. Comprenden las palabras de interacción cotidiana como medio capaz de generar o estrechar vínculos. 2. Se plantean distintas formas de comunicar cosas cotidianas con la misma intención, reconociendo el valor de resignificarlas en Kukama.	• Escucha con atención las formas de diálogo narradas por la docente. • Asocia las formas Kukama de las palabras enseñadas con su equivalente cotidiano. • Reflexiona oralmente sobre la intención de los saludos, despedidas y agradecimientos. • Practica el uso de las palabras aprendidas interactuando con sus compañeros. • Personaliza e ilustra libremente el material mientras escucha las interacciones narradas.	**Evidencia:** Material 'La aventura de conocernos en Kukama' completado y personalizado; uso espontáneo de las palabras al interactuar entre pares. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa de intercambios entre pares.
ENFOQUE TRANSVERSAL: Lenguaje como vínculo afectivo e identidad cultural. Docente: introduce filosóficamente cómo las palabras generan calidez; invita a compartir		

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
palabras que hacen sentir bienvenidos. Estudiantes: practican Kukama con naturalidad; reconocen el saludo como acto con intención.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Reorganizar el aula para favorecer el intercambio y diálogo natural. 2. Preparar el material pedagógico (1 set por estudiante) con materiales de personalización. 3. Tener preparadas las formas Kukama de saludo, despedida, bienvenida y agradecimiento. 4. Familiarizarse con las interacciones de los personajes de la cartilla.	**Material:** • 'La aventura de conocernos en Kukama' (1set por estudiante) **Materiales:** • Colores, escarchas, foamy, pegante; materiales del entorno. **Espacio:** • Reorganizado para diálogo entre pares

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

INICIO (aprox. 5 min)

"¿Por qué saludamos, despedimos y agradecemos? ¿Qué queremos decir realmente cuando lo hacemos?"

No hay respuestas erróneas. Propósito: 'Hoy vamos a descubrir formas nuevas de decir esas palabras que usamos todos los días, en lengua Kukama.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

Paso 1 — Reflexión afectiva sobre el saludo (colectivo):

"¿Alguna vez un saludo o una despedida los ha hecho sentir queridos, bienvenidos, parte de un lugar?"

34. '¿Qué sienten cuando mamá, papá o los abuelos los saluda o los recibe?' La docente reparte el material mientras continúa la conversación.

Paso 2 — Decoración e inmersión narrativa (individual + narración docente):

35. Los niños decoran libremente el material mientras la docente narra las interacciones entre personajes de la cartilla: cómo se saludan, despiden y agradecen en Kukama.
36. La docente introduce las formas Kukama de forma orgánica en la narración, sin exigir memorización.

Paso 3 — Práctica del diálogo entre pares:

37. Los niños practican saludarse, despedirse y agradecer usando las formas Kukama. Interacción espontánea; la docente facilita sin forzar.

CIERRE (aprox. 5 min)

- ¿Qué hicimos? / ¿Qué palabras aprendimos y para qué sirven? / ¿Fue difícil usarlas? / ¿Todos participaron?

"¿Se han preguntado cuál es el verdadero significado de las palabras que aprendimos hoy?"
Breve retroalimentación. Agradecimiento en círculo + despedida en Kukama. Anuncio de continuidad.

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 7: La aventura de conocernos en Kukama
Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Reflexión oral sobre la intención del saludo	No expresa ninguna idea sobre por qué saludamos.	Idea breve con apoyo.	Expresa autónomamente 1+ idea sobre la intención de saludos/despedidas.	Relaciona el saludo con experiencia personal significativa y reflexiona sobre el vínculo.
Asociación de palabras Kukama con equivalente cotidiano	No asocia ninguna palabra Kukama.	Asocia una con apoyo directo.	Asocia autónomamente 2+ palabras Kukama con equivalente cotidiano.	Usa una en contexto sin que la docente lo solicite.
Práctica del diálogo entre pares	No practica ningún intercambio.	Participa con apoyo o imitando.	Practica autónomamente 1+ palabra Kukama al interactuar.	Inicia intercambios espontáneos; los acompaña con gestos de calidez.
Personalización del material pedagógico	No interviene el material.	Colorea parcialmente con 1-2 materiales.	Personaliza libremente con 3+ materiales.	Alta intención; relaciona verbalmente su trabajo con las interacciones narradas.
Puntaje: ____ / 16 pts		Observaciones:		

SESIÓN 8 — Mi hogar (Tsa Uka)

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: El estudiante desempeña la expresión artística y técnica en el ensamblaje de un recortable, expresando libremente su sensibilidad al representar a sus seres queridos en el armable. **Capacidades:** 1. Sigue indicaciones y resuelve problemas motrices al recortar y ensamblar el armable de la casa, desarrollando destreza manual. 2. Comprende y reconoce los conceptos de hogar y familia, asocia sus formas en Kukama.	• Manipula el material pedagógico siguiendo las indicaciones de la docente con atención sostenida. • Recorta y ensambla el armable del hogar con apoyo supervisado. • Dibuja, colorea y recorta a los integrantes de su familia para incluirlos en el armable. • Nombra los miembros de su familia y los asocia con sus formas en Kukama. • Reflexiona oralmente sobre qué conforma su hogar y qué hace importante a cada miembro.	**Evidencia:** Armable de la casa completado, decorado y personalizado; familia dibujada, recortada y pegada por el propio estudiante. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa del ensamblaje y la reflexión oral.
ENFOQUE TRANSVERSAL: El hogar como concepto filosófico y vínculo afectivo. Docente: introduce interrogantes orgánicamente ('¿un lugar es un hogar porque lo		

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
habitamos, o porque allí están las personas que amamos?'); da lugar a anécdotas sin interrumpir. Estudiantes: reflexionan sobre el hogar más allá del espacio físico.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓ

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Preparar el recortable 'Mi hogar (Tsa Uka)' (1/niño). 2. Disponer hojas en blanco para dibujar a la familia. 3. Verificar tijeras con punta redondeada y adhesivo disponibles con supervisión. 4. Preparar formas en Kukama de: papá, mamá, hermano/a, abuelo/a.	**Material:** • Recortable 'Mi hogar' (1/niño); hojas en blanco para familia **Herramientas:** • Tijeras punta redondeada (supervisadas); adhesivo, cinta **Materiales:** • Colores, escarchas, foamy, pegante; entorno (opcional) **Ref. lingüística:** • Formas Kukama de los miembros de la familia

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

Nota: Supervisar el uso de tijeras en todo momento. Las anécdotas de los niños sobre su familia son fuente pedagógica y deben recibirse sin interrumpir.

INICIO (aprox. 5 min)

"¿Un lugar es un hogar porque lo habitamos? ¿O porque allí están las personas y las cosas que amamos?"

Propósito: 'Hoy vamos a construir nuestro propio hogar y a poner dentro a las personas que más queremos.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

Paso 1 — Introducción al concepto y al Kukama (colectivo):

38. La docente introduce 'Tsa Uka'. Pregunta: '¿Quiénes conforman su hogar?' Escucha con calma.
39. Introduce formas en Kukama de la familia a medida que los niños nombran. Da lugar a anécdotas sin interrumpir.

Paso 2 — Ensamblaje del armable (individual, con supervisión):

40. Entrega recortable, tijeras y adhesivo. Orienta paso a paso supervisando el uso de tijeras en todo momento.
41. Los niños decoran el exterior del armable de forma libre.

Paso 3 — La familia entra al hogar (individual):

42. Cada niño dibuja, colorea y recorta a los integrantes de su familia en hoja en blanco. Decide libremente cómo representarlos.
43. Pegan las figuras al interior o exterior del armable.

CIERRE (aprox. 5 min)

- ¿Qué hicimos? / ¿Qué aprendimos sobre el hogar en Kukama? / ¿Fue difícil armar? / ¿Todos participaron?

44. Agradecimiento en semicírculo + despedida en Kukama.

Anuncio: 'La próxima vez construiremos la casa de toda la comunidad.'

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 8: Mi hogar (Tsa Uka)
Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Seguimiento de indicaciones y ensamblaje	No sigue indicaciones; no completa el ensamblaje.	Sigue algunas con apoyo constante; ensamblaje parcial.	Sigue con atención sostenida; completa con apoyo puntual.	Autónomo; resuelve dificultades sin asistencia; explica los pasos.
Destreza manual en recorte y ensamble	No maneja herramientas; requiere que otro complete.	Usa tijeras con dificultad; recorte parcial supervisado.	Recorta y ensambla piezas con destreza suficiente.	Maneja con destreza y cuidado; recorte preciso para su nivel.
Representación afectiva de la familia	No dibuja ni representa ningún integrante.	Dibuja 1-2 con apoyo o sugerencia.	Dibuja, colorea y recorta autónomamente a su familia y la pega.	Representaciones personales y afectivas; describe o narra anécdota.
Vocabulario familiar en Kukama	No reconoce ni repite ninguna forma Kukama.	Repite una con apoyo directo.	Asocia autónomamente 2+ términos Kukama con integrantes.	Usa espontáneamente términos Kukama durante la actividad.
Reflexión oral sobre el hogar	No participa en la reflexión oral.	Responde brevemente con apoyo.	Expresa autónomamente una idea sobre qué conforma su hogar.	Reflexión más allá del espacio físico; anécdota familiar significativa.
Puntaje: ____ / 20 pts		Observaciones:		

SESIÓN 9 — Mi casa del saber y el pensamiento — MALOKA (Uka yatɨrɨkatupa, uka Nuan)

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: El estudiante mediante expresión artística y técnica ensambla el armable de la Maloka, decora y representar los elementos favoritos de su comunidad en el interior del recortable. **Capacidades:** 1. Sigue indicaciones y resuelve problemas motrices al recortar y ensamblar el armable de la Maloka. 2. Comprende el concepto de hogar simbólico y comunión: la Maloka (Tanauka) como casa de todos, familia, plantas, animales, entorno y unión.	• Manipula el material siguiendo las indicaciones con atención sostenida. • Recorta y ensambla el armable de la Maloka con apoyo supervisado. • Reflexiona oralmente sobre qué y quiénes conforman su comunidad. • Dibuja, colorea y recorta sus elementos o personas favoritas de la comunidad para incluirlos en la Maloka. • Reconoce y asocia los términos Uka (mi casa) y Tanauka (casa de todos) en Kukama.	**Evidencia:** Armable de la Maloka completado, decorado y personalizado, con elementos favoritos de la comunidad al interior. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa del ensamblaje y la reflexión oral.

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
ENFOQUE TRANSVERSAL: La comunión como concepto filosófico y espacio colectivo. Docente: introduce orgánicamente 'Si tu casa es la Uka, ¿quién necesita la Tanauka?'; da lugar a anécdotas sin interrumpir. Estudiantes: reflexionan sobre el espacio colectivo; identifican con afecto los elementos de su comunidad.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Preparar recortable de la Maloka (1set por niño). 2. Disponer hojas en blanco para dibujar elementos de la comunidad. 3. Verificar tijeras y adhesivo con supervisión. 4. Preparar términos Kukama: Tanauka (casa de todos / Maloka).	**Material:** • Recortable de la Maloka (1/niño); hojas en blanco **Herramientas:** • Tijeras punta redondeada (supervisadas); adhesivo, cinta **Materiales:** • Colores, escarchas, foamy, pegante; entorno (opcional)

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

Nota: Supervisar el uso de tijeras en todo momento. Las anécdotas sobre la comunidad son fuente pedagógica y deben recibirse sin interrumpir.

INICIO (aprox. 5 min)

"Si tu casa es la Uka, ¿quién necesita la Tanauka? ¿Quién necesita la casa de todos? ¿Por qué es la casa en la que todo compartimos? y ¿qué compartimos?"

Propósito: 'Hoy vamos a construir la Maloka, la casa de toda la comunidad, y a llenarla con lo que más queremos de nuestro entorno.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

Paso 1 — Introducción al concepto y al Kukama (colectivo):

45. La docente introduce la Maloka como espacio colectivo. Términos Kukama: Uka / Tanauka.
46. '¿Quiénes conforman su comunidad? ¿La familia, plantas, animales, paisajes, la unión?' Escucha. Da lugar a anécdotas sin interrumpir.

Paso 2 — Ensamblaje del armable (individual, con supervisión):

47. Entrega recortable, tijeras y adhesivo. Orienta paso a paso supervisando tijeras en todo momento.

48. Decoración libre del exterior de la Maloka.

Paso 3 — La comunidad entra a la Maloka (individual):

49. Cada niño dibuja, colorea y recorta en hoja en blanco sus elementos, cosas o personas favoritas de la comunidad (personas, animales, plantas, paisajes u objetos significativos).
50. Pegan las figuras al interior de la Maloka, construyendo su propia versión de la casa de todos.

CIERRE (aprox. 5 min)

- ¿Qué hicimos? / ¿Qué aprendimos sobre la Maloka? / ¿Fue difícil armar? / ¿Todos participaron?

51. Agradecimiento en semicírculo + despedida en Kukama.

Anuncio: 'La próxima vez seguiremos conociendo más palabras y espacios de nuestra comunidad.'

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 9: Mi casa del saber y el pensamiento — MALOKA (Tanauka)
Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Seguimiento de indicaciones y ensamblaje	No sigue indicaciones; no completa el ensamblaje.	Sigue algunas con apoyo constante; parcial.	Sigue con atención sostenida; completa con apoyo puntual.	Autónomo; resuelve dificultades; explica los pasos.
Destreza manual en recorte y ensamble	No maneja herramientas; requiere que otro complete.	Usa tijeras con dificultad; recorte parcial supervisado.	Recorta y ensambla con destreza suficiente.	Destreza y cuidado; recorte preciso para su nivel.
Representación afectiva de la comunidad	No dibuja ni representa elementos de la comunidad.	Dibuja 1-2 con apoyo.	Dibuja, colorea y recorta 2+ elementos de la comunidad autónomamente.	Representaciones personales; diversidad de elementos (personas, animales, plantas).
Comprensión del espacio colectivo	No participa en la reflexión; no expresa ninguna idea.	Responde brevemente con apoyo.	Expresa autónomamente una idea sobre qué/quiénes conforman su comunidad.	Reflexiona sobre la comunidad como unión más allá del espacio físico.
Asociación de términos Kukama Uka / Tanauka	No reconoce ni asocia los términos.	Reconoce o repite uno con apoyo.	Asocia autónomamente Uka y Tanauka con su referente.	Usa uno o ambos términos espontáneamente fuera del momento guiado.
Puntaje: ____ / 20 pts		Observaciones:		

SESIÓN 10 — Chagra Filosófica

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: El estudiante reconoce plantas y saberes medicinales de su comunidad, comprende el trabajo en equipo como forma de lograr objetivos comunes. **Capacidades:** 1. Trabaja en equipo colaborando con sus compañeros, ejerciendo comunicación y escucha activa. 2. Reflexiona sobre el cuidado e importancia de los saberes de su comunidad, reconociendo la chagra como espacio colectivo de vida y sustento.	• Colabora con sus compañeros mediante el intercambio de tarjetas, demostrando comunicación activa. • Identifica su planta, escucha su leyenda y deduce mediante conversación cuál parte le corresponde. • Completa su fragmento de la chagra (mitad A + mitad B) mediante el intercambio grupal. • Colorea y decora su fragmento de forma libre con intención propia. • Presenta oralmente: nombre de la planta, leyenda, parte y propiedad medicinal.	**Evidencia:** Fragmento de la chagra de cada niño/a completado, decorado y personalizado; chagra colectiva completa construida entre todos. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa del intercambio, comunicación y presentación oral.

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
ENFOQUE TRANSVERSAL: Colaboración comunitaria y saberes ancestrales. Docente: actúa como 'El Consejo' validando los pares sin revelar la respuesta; introduce la chagra como producto de esfuerzo colectivo. Estudiantes: circulan y dialogan activamente; entienden que solo pueden completar su objetivo si colaboran.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Imprimir 8 hojas de la chagra filosófica y recortarlas por la línea punteada: Mitad A: ilustración de la planta + leyenda Mitad B: ilustración de la parte + propiedad medicinal 2. Marcar número oculto en el reverso de cada par (A y B) para validar parejas. 3. Doblar mitades B como 'semilla metafórica' y mezclarlas en sobre o canasta. 5. Preparar términos en Kukama de las plantas.	**Material preparado:** • 8 hojas recortadas (mitad A y B por hoja); sobre o canasta para mitades B **Herramientas:** • Tijeras (supervisadas); pegante **Materiales:** • Colores, escarchas

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

Nota: El docente actúa como 'El Consejo': confirma o niega el par sin revelar la respuesta. La meta colectiva (chagra completa) tiene el mismo peso pedagógico que la meta individual.

INICIO (aprox. 5 min)

"¿Sabían que hay un espacio natural que ha construido la comunidad en el cual nace la vida y el sustento? ¿Sabían que ese lugar no sería posible sin el esfuerzo de todos y todas?"

El docente introduce el concepto de la chagra y su valor. Propósito: 'Hoy construimos nuestra propia chagra entre todos. Ninguno puede completar su parte sin la ayuda de los demás.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

La actividad sigue 6 pasos estructurados:

52. Entrega de la planta (mitad A): el docente da a cada niño/a una mitad A. Lee en voz alta nombre y leyenda de cada planta para el grupo.
53. Reparto de partes al azar (mitad B): saca del sobre las mitades B dobladas y las entrega al azar — cada niño recibe una parte que NO es la suya.
54. Intercambio: los niños circulan libremente, muestran su planta y leyenda, conversan y deducen mediante el diálogo a quién pertenece cada mitad B.

55. Validación ante 'El Consejo': cada niño pasa ante el docente para confirmar el acierto. Si hay error, el docente anima a seguir buscando sin revelar la respuesta.
56. Recortar y pegar: el niño recorta su mitad B y la pega en la sección indicada de su hoja.
57. Colorear y presentar: cada niño colorea libremente. En círculo: 'Mi planta es…, su leyenda dice…, su parte es…, sirve para…'

Una vez todos los fragmentos estén completos, se unen para construir la chagra colectiva completa.

CIERRE (aprox. 5 min)

- ¿Qué hicimos? / ¿Qué aprendimos sobre la chagra? / ¿Pudimos completar nuestra parte sin ayuda de los demás? / ¿Todos participaron?

58. Agradecimiento en semicírculo + despedida en Kukama.

Anuncio: 'La próxima vez seguiremos cuidando los saberes de nuestra comunidad.'

Evaluación colectiva: Chagra completa entre todos: SÍ ___ NO ___ Parcialmente __

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 10: Chagra Filosófica
Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Participación en el intercambio	No circula ni interactúa; espera pasivamente.	Interactúa con 1-2 compañeros con apoyo.	Circula autónomamente; conversa con varios para deducir su pareja.	Lidera el intercambio; ayuda a otros a encontrar su pareja.
Identificación correcta de la pareja planta-parte	No identifica la pareja incluso con apoyo.	Identifica con ayuda directa.	Identifica autónomamente mediante diálogo e intercambio.	Identifica con rapidez; explica el criterio de relación antes de la confirmación.
Comprensión del trabajo colaborativo	No comprende o no acepta que su objetivo depende del colectivo.	Comprende con explicación reiterada; colabora puntualmente.	Demuestra comprender que su fragmento solo se completa colaborando.	Verbaliza espontáneamente la conexión individual/colectivo; apoya a otros.
Presentación oral de la planta	No realiza presentación oral.	Menciona el nombre con apoyo; no elabora.	Presenta nombre, leyenda y 1+ característica (parte o propiedad).	Presenta todos los elementos con fluidez; añade conexión personal.
Decoración y personalización del fragmento	No colorea ni decora.	Colorea parcialmente con 1-2 materiales.	Colorea y decora con intención usando los materiales disponibles.	Alta intención; fragmento contribuye a la coherencia visual de la chagra colectiva.
Puntaje: ____ / 20 pts		Observaciones:		

SESIÓN 11 — El Gran Consejo de los Animales

APARTADO 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

APARTADO 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: Los estudiantes debaten entre sí problemáticas que invitan a la reflexión y la empatía, y a la toma de decisiones grupales en pro del cuidado y la conservación de la comunidad y la naturaleza. **Capacidades:** 1. Escucha y valora las opiniones de los compañeros sin juzgar quién tiene o no la razón. 2. La empatía como principio fundamental al momento de tomar una decisión colectiva orientada al cuidado de la fauna y el entorno.	• Participa activamente en el debate, expresando su opinión frente a las problemáticas. • Escucha las opiniones de sus compañeros con respeto antes de emitir su postura. • Contribuye a una decisión grupal que evidencie empatía y cuidado hacia los animales. • Colorea y decora la ilustración del animal mientras participa en el debate. • Nombra su animal favorito y propone formas concretas de cuidarlo junto a la comunidad.	**Evidencia:** Material 'El Gran Consejo de los Animales' completamente decorado; participación en el debate cooperativo evidenciada mediante registro anecdótico. **Instrumento:** Rúbrica 4 niveles + observación directa: calidad de escucha, argumentación y toma de decisiones empática.

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
ENFOQUE TRANSVERSAL: Bioética comunitaria y cuidado de la fauna. Docente: fomenta dilemas éticos cotidianos; sugiere preguntas tras las decisiones, nunca impone una respuesta correcta. Estudiantes: debaten pacífica y cooperativamente; comprenden el cuidado de la naturaleza como objetivo común.		

APARTADO 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Organizar el espacio en círculo de debate. 2. Preparar material 'El Gran Consejo de los Animales' (1 set por niño). 3. Disponer materiales de decoración antes del ingreso. 4. Familiarizarse con las problemáticas éticas de cada página. 5. Preparar preguntas de andamiaje filosófico para cuando el debate se estanque.	**Material:** • 'El Gran Consejo de los Animales' (1 set por niño) **Materiales:** • Colores, pinturas, marcadores; elementos del entorno (opcional) **Espacio:** • Círculo de debate (sillas/colchonetas) **Ref. docente:** • Preguntas filosóficas de andamiaje preparadas para cada dilema

APARTADO 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

Nota: El objetivo no es llegar a una única respuesta correcta, sino sostener el proceso de deliberación. La docente sugiere mediante preguntas tras las decisiones. El desacuerdo entre niños es bienvenido.

INICIO (aprox. 5 min)

"¿Cómo los animales nos enseñan su importancia en este ecosistema y en nuestras vidas?"

Propósito: 'Hoy vamos a ser el Gran Consejo de los Animales. Cada animal tiene un problema que necesita nuestra ayuda. Solo podemos decidir entre todos.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

Dinámica: debate simultáneo a la decoración.

59. La docente distribuye el material y los materiales de decoración.
60. Página por página, todos los niños decoran la ilustración del animal mientras la docente introduce la problemática ética correspondiente. La decoración es simultánea al debate, no posterior.

Para cada problemática, la docente:

- Lee o narra la situación en voz alta.
- Da espacio al diálogo espontáneo.
- Usa preguntas de andamiaje, cuando el debate se estanca o llega a decisión apresurada: '¿Están seguros? ¿Qué pasaría si…?' / '¿Eso sería justo para el animal? ¿Y para la comunidad?'
- Espera que el grupo construya una decisión común antes de pasar al siguiente animal.

61. Al finalizar cada animal, hace una breve síntesis oral de la decisión del Consejo.

CIERRE (aprox. 5 min)

- ¿Qué hicimos? / ¿Fue fácil ponernos de acuerdo? / ¿Hubo un animal cuya situación costó más resolver? / ¿Todos fueron escuchados?

62. Cada niño elige su animal favorito y propone en voz alta formas concretas de cuidarlo a él y a la comunidad al mismo tiempo.
63. Agradecimiento en semicírculo + despedida en Kukama.

Anuncio: 'La próxima vez seguiremos cuidando y conociendo los seres de nuestro territorio.'

APARTADO 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

APARTADO 6 — ANEXO — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión 11: El Gran Consejo de los Animales

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Participación en el debate	No expresa ninguna opinión; silencio o fuera de la dinámica.	Opinión breve con apoyo o pregunta directa.	Participa espontáneamente; expresa 1+ opinión propia.	Múltiples intervenciones; elabora argumentos; responde a compañeros.
Escucha activa y respeto por opiniones ajenas	Interrumpe, ignora o descalifica opiniones.	Escucha con dificultad; interrumpe en ocasiones.	Escucha con respeto; espera su turno antes de intervenir.	Hace referencia explícita a lo dicho por un compañero para construir sobre ello.
Empatía en la toma de decisiones	Sus decisiones no consideran bienestar del animal o el entorno.	Empatía parcial; considera algunos aspectos con apoyo.	Sus propuestas muestran consideración por el bienestar del animal y la comunidad.	Articula cuidado del animal con bienestar comunitario de forma original y razonada.
Decoración del material durante el debate	No decora ni colorea.	Decora parcialmente con 1-2 materiales.	Decora libremente con intención manteniendo participación en el debate.	Alta intención; relaciona elecciones con el animal y la problemática debatida.
Propuesta de cuidado en el cierre	No nombra animal favorito ni propone ninguna forma de cuidado.	Nombra animal favorito, pero no propone cuidado propio.	Nombra su animal y propone 1+ forma concreta de cuidado vinculada a la comunidad.	Propone varias formas de cuidado articuladas con acciones comunitarias concretas.
Puntaje: ____ / 20 pts		Observaciones:		

SESIÓN 12 — El Ciclo Solar Kukama

BLOQUE 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	Luz Daniela Caycedo Contreras
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	_____

BLOQUE 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	**Desempeños esperados**	**Evidencia e instrumento**
Competencia: El estudiante reconoce y nombra los momentos del ciclo solar Kukama-Kukamiria, asociándolos con actividades cotidianas de su comunidad y con preguntas filosóficas sobre la naturaleza, el tiempo y la vida. Capacidades: • Relaciona cada momento del ciclo solar con su nombre en Kukama y con una experiencia propia o comunitaria. • Formula o sostiene preguntas filosóficas sobre el Sol, el tiempo y la vida cotidiana a partir de las	• Identifica y nombra al menos tres momentos del ciclo solar en Kukama. • Responde oralmente a las preguntas filosóficas planteadas por la docente con una idea propia. • Colorea e ilustra libremente cada momento del ciclo en el material de la cartilla. • Asocia cada momento del día con una actividad de su vida o de su comunidad.	Evidencia: Ilustración del ciclo solar coloreada y personalizada libremente. Instrumento: Rúbrica 4 niveles + observación directa de la participación oral y filosófica.

situaciones propuestas por la docente. **• Expresa de forma oral o gráfica su percepción de cada momento del día.**		
ENFOQUE TRANSVERSAL: **I**dentidad territorial y cosmovisión Kukama. La docente introduce preguntas filosóficas adecuadas al público en cada momento del ciclo solar, fomentando que los niños relacionen el Sol con su propia vida, su comunidad y su entorno natural. Los estudiantes participan sin jerarquizar respuestas correctas o incorrectas.		

BLOQUE 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	**Recursos y materiales**
1. Preparar la página del ciclo solar de la cartilla (1 por niño/a). **2. Familiarizarse con los nombres Kukama de cada momento: Kanatari ñutsu (amanecer), Ai kuarachi uchimari (mañana), Kuarachi pitse (mediodía), Ai kuarachi kakurupika (tarde), Karukari ñutsu (atardecer), Ai kuarachi aki (ocaso).** **3. Preparar las preguntas filosóficas para cada momento del ciclo.** **4. Distribuir materiales antes del ingreso del grupo.**	**Material impreso:** **• Página del ciclo solar de la cartilla (1/niño)** **Materiales artísticos:** **• Colores, marcadores, escarchas, fomi, algodón, pegante** **Materiales del entorno:** **• Semillas, hojas, flores, granos (opcional)** **Espacio:** **• Centro de Lectura, semicírculo o círculo**

BLOQUE 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

Nota orientadora: la docente formula preguntas filosóficas adecuadas al público en cada momento del ciclo solar. No hay respuestas correctas o incorrectas.

INICIO (aprox. 5 min)

Los niños ingresan al Centro de Lectura y se ubican en semicírculo.

La docente abre con la pregunta motivadora:

"¿Alguien sabe cómo sabe el Sol a qué hora tiene que salir?"

Se escuchan respuestas espontáneas. Propósito: 'Hoy vamos a acompañar al Sol en su camino de un extremo al otro del cielo.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

La docente entrega el material de la cartilla y los materiales de coloreo.

Momento por momento, los niños colorean la ilustración correspondiente mientras la docente nombra cada momento en Kukama e introduce la pregunta filosófica asociada:

Amanecer — Kanatari ñutsu: ¿Qué cosas despiertan contigo cada mañana, además de ti?

Mañana — Ai kuarachi uchimari: Si el Sol sale todos los días desde el mismo lugar, ¿cómo sabe a dónde ir?

Medio día — Kuarachi pitse: ¿Cuándo el Sol calienta fuerte, calienta a todos por igual, o hay cosas a las que no llega su calor?

Tarde — Ai kuarachi kakurupika: ¿Por qué crees que el Sol se inclina al final del día? ¿Tú también te inclinas cuando estás cansado?

Atardecer — Karukari ñutsu: ¿A dónde van las cosas cuando ya no las vemos?

Ocaso — Ai kuarachi aki: ¿El Sol desaparece o solo se va a otro lugar? ¿Cómo sabes la diferencia?

La docente guía sin responder. El desacuerdo entre niños es bienvenido.

CIERRE (aprox. 5 min)

Ritual de agradecimiento en círculo: uno le agradece al otro por el espacio compartido.

Cierre grupal con la despedida en Kukama.

BLOQUE 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

BLOQUE 6 — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión: El Ciclo Solar Kukama

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	Inicio (1)	Proceso (2)	Logro esperado (3)	Destacado (4)
Identificación de momentos del ciclo solar	No identifica ni nombra ningún momento del ciclo solar.	Identifica 1-2 momentos con apoyo de la docente.	Identifica y nombra autónomamente 3+ momentos del ciclo solar, algunos en Kukama.	Nombra todos los momentos en Kukama y los asocia espontáneamente con actividades de su vida.
Participación filosófica oral	No responde a las preguntas filosóficas planteadas.	Responde con monosílabos o repitiendo lo dicho por un compañero.	Formula una respuesta propia y coherente a al menos una pregunta filosófica.	Propone ideas originales que enriquecen el debate; relaciona las preguntas con su experiencia.
Personalización de la ilustración	No interviene el material de la cartilla.	Colorea parcialmente con 1-2 materiales.	Colorea e ilustra libremente con 3+ materiales o decisiones estéticas propias.	Alta intención; puede explicar verbalmente sus elecciones de color o forma.
Participación en el ritual de cierre	No participa en el agradecimiento colectivo.	Participa de forma pasiva.	Participa activamente en el cierre y la despedida en Kukama.	Lidera o anima la despedida; añade un gesto propio de gratitud.

Puntaje obtenido	Observaciones adicionales
____/ 16 puntos	

SESIÓN 13 — El Ciclo Lunar y las Pléyades

BLOQUE 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	**Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia**
Docente	Luz Daniela Caycedo Contreras
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	

BLOQUE 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	Desempeños esperados	Evidencia e instrumento
Competencia: **El estudiante reconoce las tres fases lunares seleccionadas y las Pléyades, relacionándolos con prácticas culturales de la comunidad Kukama (pesca, sanación, cosecha y siembra) y reflexiona filosóficamente sobre el papel del cielo en la vida comunitaria.** **Capacidades:** **• Asocia cada fase lunar con una práctica cultural de la comunidad: pesca, sanación o cosecha.** **• Reconoce las Pléyades como señal de siembra y**	**• Identifica y nombra en Kukama al menos dos fases lunares y las asocia con su práctica cultural correspondiente.** **• Responde oralmente a la pregunta filosófica de cada fase lunar con una idea propia.** **• Conecta y une las estrellas de las Pléyades de forma libre en su ilustración.** **• Colorea e ilustra libremente el material de la cartilla usando materiales artísticos y del entorno.**	**Evidencia:** **Ilustración del ciclo lunar y las Pléyades coloreada y personalizada libremente.** **Instrumento:** **Rúbrica 4 niveles + observación directa de la participación oral y filosófica.**

las ubica como parte del ciclo del cielo Kukama. **• Formula o sostiene preguntas filosóficas sobre la Luna, las estrellas y su relación con la vida cotidiana.**		
ENFOQUE TRANSVERSAL: **Cosmovisión Kukama y vínculo con el territorio. La docente introduce de forma orgánica el relato del ciclo lunar antes de las preguntas filosóficas, fomentando que los niños relacionen el cielo con el sustento, el cuidado y la memoria de su comunidad. Las Pléyades se trabajan colectivamente como cierre del ciclo.**		

BLOQUE 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Preparar la página del ciclo lunar y las Pléyades de la cartilla (1 por niño/a). **2. Familiarizarse con los nombres Kukama: Ukaima Yatsi (luna nueva), +k+ran Yatsi (luna creciente), Manawari Yatsi (luna llena), Wata ts+tsu (Pléyades).** **3. Tener preparado el relato breve del ciclo lunar para narrar al inicio.** **4. Preparar las preguntas filosóficas para cada fase.** **5. Distribuir materiales antes del ingreso del grupo.**	**Material impreso:** **• Página del ciclo lunar y Pléyades de la cartilla (1/niño)** **Materiales artísticos:** **• Colores, marcadores, escarchas, fomi, algodón, pegante** **Materiales del entorno:** **• Semillas, hojas, flores, granos (opcional)** **Espacio:** **• Centro de Lectura, círculo o semicírculo**

BLOQUE 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

Nota orientadora: la docente narra el relato del ciclo lunar antes de introducir las preguntas filosóficas. Las Pléyades se trabajan como cierre colectivo del ciclo.

INICIO (aprox. 5 min)

Los niños ingresan al Centro de Lectura y se ubican en círculo.

La docente narra el relato breve del ciclo lunar: 'Dicen los abuelos que la Luna y las estrellas están aprendiendo, igual que nosotros...'

Propósito: 'Hoy vamos a conocer los tres momentos de la Luna y a unas estrellas muy especiales que cuidan a nuestra comunidad.'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

La docente entrega el material de la cartilla y los materiales de coloreo.

Fase por fase, los niños colorean la ilustración mientras la docente introduce el nombre en Kukama y la pregunta filosófica:

Luna nueva — Ukaima Yatsi: ¿Crees que la Luna, aunque no se vea, sigue cuidando a tu familia?

Luna creciente — +k+ran Yatsi: Si la Luna le da fuerza a las plantas para curar, ¿crees que la Luna también puede cuidar a las personas?

Luna llena — Manawari Yatsi: ¿Por qué crees que las cosas crecen más grandes cuando están acompañadas?

Pléyades — Wata ts+tsu: los niños unen libremente las estrellas de las Pléyades en su ilustración. Pregunta filosófica:

¿Crees que el cielo recuerda todo lo que pasa aquí abajo?

La docente guía sin cerrar ninguna respuesta.

CIERRE (aprox. 5 min)

Ritual de agradecimiento en círculo: uno le agradece al otro por el espacio compartido.

Cierre grupal con la despedida en Kukama.

BLOQUE 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	**Notas**
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

BLOQUE 6 — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión: El Ciclo Lunar y las Pléyades

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Asociación de fases lunares con prácticas culturales	No asocia ninguna fase lunar con una práctica cultural.	Asocia una fase con apoyo de la docente.	Asocia autónomamente 2+ fases con su práctica cultural (pesca, sanación, cosecha).	Asocia todas las fases y las Pléyades con sus prácticas; argumenta con una idea propia.
Participación filosófica oral	No responde a las preguntas filosóficas.	Responde con monosílabos o repitiendo a un compañero.	Formula una respuesta propia y coherente a al menos una pregunta filosófica.	Propone ideas originales; relaciona las preguntas con experiencias de su comunidad o familia.
Conexión libre de las Pléyades	No conecta ninguna estrella de las Pléyades.	Conecta algunas estrellas con apoyo.	Conecta las estrellas de las Pléyades de forma libre y autónoma.	Conecta las estrellas con intención propia y puede explicar

Capacidad	Inicio (1)	Proceso (2)	Logro esperado (3)	Destacado (4)
				cómo las imaginó.
Personalización de la ilustración	No interviene el material de la cartilla.	Colorea parcialmente con 1-2 materiales.	Colorea e ilustra con 3+ materiales con intención propia.	Alta intención estética; relaciona verbalmente sus elecciones con el relato o las fases.
Participación en el ritual de cierre	No participa en el agradecimiento colectivo.	Participa de forma pasiva.	Participa activamente en el cierre y la despedida en Kukama.	Lidera o anima la despedida; añade un gesto propio de gratitud.

Puntaje obtenido	Observaciones adicionales
____/ 20 puntos	

SESIÓN 14— Los cinco mundos del pueblo Kukama-Kukamiria

BLOQUE 1 — DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa	Escuela Indígena Santo Domingo Savio — Comunidad La Playa, Leticia, Amazonas, Colombia
Docente	Luz Daniela Caycedo Contreras
Grado / Grupo	Educación inicial / primeros años
Espacio	Centro de Lectura — Centro de Interés la fantasía
Duración	30 minutos
Fecha	_____

BLOQUE 2 — PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

Competencias y capacidades	**Desempeños esperados**	**Evidencia e instrumento**
Competencia: El estudiante reconoce los cinco mundos de la cosmovisión Kukama-Kukamiria, identifica a sus habitantes y seres principales, y reflexiona filosóficamente sobre la relación entre los seres vivos, el territorio y los mundos que lo componen. Capacidades: • Identifica y nombra los cinco mundos Kukama y a sus habitantes principales. • Localiza visualmente en la ilustración los personajes y elementos de cada mundo.	• Ubica en la ilustración al menos cinco personajes o elementos de los cinco mundos Kukama. • Nombra en español o en Kukama al menos tres seres o lugares de la cosmología. • Responde oralmente a las preguntas filosóficas planteadas por la docente con una idea propia. • Participa en la dinámica de búsqueda con atención sostenida y disposición cooperativa.	Evidencia: Participación en la dinámica de busca y encuentra; personajes identificados y señalados en la ilustración. Instrumento: Rúbrica 4 niveles + observación directa de la identificación de personajes y la participación filosófica.

• Formula o sostiene preguntas filosóficas sobre los seres, los mundos y su relación con la vida cotidiana.		
ENFOQUE TRANSVERSAL: **Cosmovisión Kukama e identidad cultural. La docente introduce cada mundo mediante la voz del tsumi como guía, fomentando preguntas filosóficas sobre los seres, su rol y su relación con la comunidad. Se valida la curiosidad y el asombro como actitudes centrales de la actividad.**		

BLOQUE 3 — PREPARACIÓN DE LA SESIÓN

Qué hacer antes	Recursos y materiales
1. Preparar la ilustración de los cinco mundos Kukama de la cartilla (1 por niño/a). **2.** Familiarizarse con los personajes y seres de cada mundo: Kémari, Jara/Yara, Kuarachi, Cóndor mama, Mai-mai, Tsumi, Ipira mama, Muiwatsu, Yakari, Taricaya mama, etc. **3.** Preparar la introducción breve de cada mundo en voz del tsumi. **4.** Preparar las preguntas filosóficas para cada mundo. **5.** Distribuir la ilustración antes del inicio de la actividad.	Material impreso: • Ilustración de los cinco mundos Kukama de la cartilla (1/niño) Materiales artísticos: • Colores, marcadores, escarchas, fomi, algodón, pegante Materiales del entorno: • Semillas, hojas, flores, granos (opcional) Espacio: • Centro de Lectura, distribución individual para la búsqueda

BLOQUE 4 — MOMENTOS DE LA SESIÓN

Nota orientadora: la docente asume la voz del tsumi para introducir cada mundo antes de la búsqueda. Las preguntas filosóficas se formulan tras la presentación de cada mundo, no antes.

INICIO (aprox. 5 min)

Los niños ingresan al Centro de Lectura y se ubican en semicírculo.

La docente asume la voz del tsumi: 'El tsumi conoce todos los mundos porque los ha visitado en sus visiones. Hoy él nos va a llevar de viaje.'

Pregunta motivadora: '¿Creen que hay más seres en el mundo de los que podemos ver a simple vista?'

DESARROLLO (aprox. 20 min)

La docente entrega la ilustración de los cinco mundos a cada niño.

Mundo por mundo, la docente presenta brevemente a sus habitantes en voz del tsumi e introduce la pregunta filosófica:

Primer mundo — Wepe Kuarachi (fondo del agua y la tierra): 'Aquí vive el Muiwatsu, la boa gigante que hace temblar el agua cuando se mueve.' ¿Crees que hay seres tan grandes que pueden mover el mundo?

Segundo mundo — Mukuika Kuarachi (el agua): 'Aquí vive la Ipira mama, dueña del agua, que decide cuándo crece y cuándo baja el río.' ¿Quién cuida el río de tu comunidad?

Tercer mundo — Mutsapirika Kuarachi (la tierra): 'Aquí vivimos nosotros, con el Shapishico, la madre de los animales del monte, que cuida que nadie los lastime.' ¿Cómo cuidarías tú a los animales de tu comunidad?

Cuarto mundo — Iruaka Kuarachi (ciudad de las almas): 'Más arriba vive la ciudad de las almas, donde cada persona tiene una vela encendida.' ¿Qué crees que pasa con las personas cuando ya no están?

Quinto mundo — Pichka Kuarachi (el cielo): 'En lo más alto vive Kémari, el primer padre kukama, mirando a todos sus hijos desde allá arriba.' ¿Crees que hay alguien que nos cuida desde el cielo?

Tras cada presentación la docente pregunta: '¿Lo encontraron?' — los niños buscan el personaje en su ilustración y lo señalan. El primero en encontrarlo lo comparte con el grupo.

CIERRE (aprox. 5 min)

Ritual de agradecimiento en círculo: uno le agradece al otro por el espacio compartido.

Cierre grupal con la despedida en Kukama.

BLOQUE 5 — REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE

Pregunta de reflexión (completar después)	Notas
¿Qué avances tuvieron los estudiantes?	
¿Qué dificultades se presentaron?	
¿Qué aprendizajes debo reforzar?	
¿Qué actividades/materiales funcionaron?	

BLOQUE 6 — RÚBRICA DE EVALUACIÓN (4 NIVELES)

Sesión: Los cinco mundos Kukama-Kukamiria

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Capacidad	**Inicio (1)**	**Proceso (2)**	**Logro esperado (3)**	**Destacado (4)**
Identificación de personajes en la ilustración	No identifica ningún personaje o elemento de los cinco mundos.	Identifica 1-2 personajes con apoyo de la docente.	Identifica autónomamente 5+ personajes o elementos en la ilustración.	Identifica la mayoría de personajes, los nombra en español o Kukama y los ubica en su mundo correspondiente.
Conocimiento de los mundos y sus habitantes	No reconoce ningún mundo ni su habitante.	Reconoce 1-2 mundos con apoyo.	Nombra al menos 3 mundos y asocia a sus habitantes principales.	Nombra los cinco mundos y describe con sus palabras qué o quién vive en cada uno.
Participación filosófica oral	No responde a las preguntas filosóficas.	Responde con monosílabos o repitiendo a un compañero.	Formula una respuesta propia y coherente a al menos una pregunta filosófica.	Propone ideas originales sobre los seres, los mundos y su relación con la vida de la comunidad.

Atención sostenida durante la dinámica	No sostiene la atención; abandona la búsqueda rápidamente.	Sostiene la atención con recordatorios de la docente.	Sostiene la atención durante toda la dinámica de forma autónoma.	Sostiene atención plena; ayuda a compañeros a encontrar personajes sin que la docente lo solicite.

Participación en el ritual de cierre	No participa en el agradecimiento colectivo.	Participa de forma pasiva.	Participa activamente en el cierre y la despedida en Kukama.	Lidera o anima la despedida; añade un gesto propio de gratitud.

Puntaje obtenido	Observaciones adicionales
____/ 20 puntos	