

NARRATIVAS DE LA SELVA AL CONCRETO

**ALGUNAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE NATURALEZA Y CUIDADO DE LA VIDA
DESDE LAS PRÁCTICAS DE LA ETNIA TICUNA Y OTROS POBLADORES DEL MUNICIPIO
DE PUERTO NARIÑO AMAZONAS, COMO POSIBILIDAD PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN
AMBIENTAL EN EL AULA Y FUERA DE ELLA”**

NATALIA ANDREA ALZATE PEÑA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
BOGOTÁ D.C.**

2018-I

NARRATIVAS DE LA SELVA AL CONCRETO

**ALGUNAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE NATURALEZA Y CUIDADO DE LA VIDA
DESDE LAS PRÁCTICAS DE LA ETNIA TICUNA Y OTROS POBLADORES DEL MUNICIPIO
DE PUERTO NARIÑO AMAZONAS, COMO POSIBILIDAD PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN
AMBIENTAL EN EL AULA Y FUERA DE ELLA”**

NATALIA ANDREA ALZATE PEÑA

Línea de investigación “Educación en ciencias y formación ambiental”

**Este trabajo es presentado al programa de Licenciatura en Biología de la Facultad de
ciencia y tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional para optar al título de
Licenciada en Biología**

Bajo la dirección de la Doctora en Educación

MARÍA ROCÍO PÉREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

BOGOTÁ D.C.

2018-I

Notas de aceptación

Jurado

Jurado

Bogotá, junio 6 de 2018

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por ser tan creativo y poner tantas ideas en mi mente, por amarme incondicionalmente y por tejer esta historia tan bonita: mi vida.

Agradezco a mi mamá, María Cristina, por su amor, su sacrificio, su entrega y su enorme paciencia, porque gracias a ello soy lo que soy.

Agradezco a Lucho y Maleja, mis hermanos que con sus sonrisas y ánimos me han dado fuerzas para seguir.

Agradezco a mi sobrina María José, porque con sus intrépidas preguntas y sus enormes ojos me ha permitido soñar con utopías y creer en el futuro. ¡Eres mi inspiración!

Agradezco al amor de mi vida, Albeiro, por amarme sigilosamente, comprenderme hasta en lo incomprendible, y apoyarme sin medida. ¡Gracias amor mío por existir!

Agradezco a mi mejor amiga, Catherine, por ser mi compañera de viaje, de sueños, de locuras y de sentires, sino fuese por ella no se hubiese podido llevar a cabo este trabajo en la selva.

Agradezco a la profesora más inspiradora que he encontrado, Rocío Pérez, por aguantarme en mis ideas descabelladas, por su paciencia y su brillante cerebro que ayudo a construir y darle forma a este trabajo.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, mi alma mater, al departamento de biología y a todos los maestros que contribuyeron en mi formación y me posibilitaron el camino, Norma Constanza, Marcela, Gabriel, Edgar, Félix, Heidi... ¡Ellos son maestros, verdaderos maestros ;

Agradezco a la Institución José Celestino Mutis, a su coordinador Carlos Narvárez y a la directora Lucila Silva por hacer de mi práctica algo INIGUALABLE.

Agradezco a mis niños del INEAGRO porque soñaron conmigo, se proyectaron y fueron los que tejieron este bello trabajo, Jaider, Nelvia, Daniela, Bahos, Iván, Jeris, Ángel, Camilo, Betsabe. Y también a los profesores que me ensañaron y se atrevieron a convertirse en historias, el profe Cesar Chota, al profe Maturana, al profe Juan Leonel, a la profe Arcilani y al profe Jailor.


Agradezco al pirata de la mácula, Saúl Abreo y a su fiel compañero Amet, por acogerme en su barco, por sus sonrisas, sus chistes y sus consejos. Usted y su fiel acompañante quedaron en mi vida para siempre...

Agradezco finalmente a mis compañeros, Milena, Cata, Dayis, Paulita, Davincho, Camilo y Andrés por ayudarme en el camino. A mis demás familiares que con su apoyo y ánimo contribuyeron en mi proceso de formación.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi mamá por su enorme esfuerzo, a mi papá que, aunque ausente siempre está en mi mente, a mi sobrina que ella fue la inspiración para hacerlo. Dedico este trabajo a cada uno de los maestros que sueñan con un mañana mejor, con una Colombia diversa, en donde quepan muchos mundos y en donde sea prohibido dejar de soñar.


*“Porque lo difícil se consigue y lo imposible se intenta”
Anónimo*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 14	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Narrativas de la selva al concreto: Algunas representaciones sociales de naturaleza y cuidado de la vida desde las prácticas de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño, Amazonas, como posibilidad para repensar la educación ambiental en el aula y fuera de ella.
Autor(es)	Alzate Peña, Natalia Andrea
Director	Pérez Mesa, María Rocío
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2018. 139 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	NATURALEZA; REPRESENTACIONES SOCIALES; NARRATIVAS; EDUCACIÓN AMBIENTAL

2. Descripción
<p>El presente documento identifica las representaciones sociales de los indígenas Ticuna y otros pobladores del Puerto Nariño Amazonas, respecto a naturaleza, proponiendo así narrativas construidas por ellos y en colaboración con la investigadora, las cuales cuentan historias desde la cosmogonía indígena que retratan la naturaleza y los ejes que la componen los cuales corresponden a lo humano, lo natural y lo espiritual, los cuales son inherentes y determinan la naturaleza a lo igual que los sujetos que dependen de estos tres ejes. Además, muestra cómo es la relación ser humano-naturaleza y esta se propone como una forma alternativa para abordar la educación ambiental en el aula y fuera de ella.</p>

3. Fuentes
<p>Dentro del presente trabajo de grado, se tuvieron en cuenta 51 referencias bibliográficas las cuales contribuyeron tanto al marco conceptual, como a los aspectos metodológicos y por consiguiente a la metodología. A continuación la relación de todas las referencias bibliográficas.</p> <p>Abric, J. -C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. -C. Abric, <i>Prácticas Sociales y representaciones Sociales</i>. México: Ediciones Coyoacán.</p> <p>Alzate, N. (2017). <i>Diario de campo. Práctica Integral Puerto Nariño, Amazonas</i>. Puerto</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 14

Nariño, Amazonas.

Andrade, G., & Castro, L. G. (2012). Degradación, pérdida y transformación de la biodiversidad continental en Colombia. Invitación a una interpretación socioecológica. *Ambiente y Desarrollo XVI*, 53-71.

Ángel, D. (2007). Narrativas y memoria. *ANFRA de la Universidad Autónoma de Manizales*, 165-184.

Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos, de la Universidad de Antioquia*, 9-37.

Araya, S. (2002). *Cuaderno de ciencias sociales 127. Las representaciones sociales: ejes para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.

Arráez, M., Calles, J., & Moreno, L. (2006). La hermenéutica: Una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7, núm. 2*, 171-181.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 8. *Peer Reviewed Online Journal. 1-15.*, 1-15.

Batlori, A. (2008). La educación ambiental para la sustentabilidad en las universidades. Em A. Batlori, *La educación ambiental para la sustentabilidad: un reto para las universidades* (pp. 59-65). Cuernavaca, Morelos, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM/ CRIM.


Biglia, B., & Bonet, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *QUALITATIVESOCIAL RESEARCHSOZIALFORSCHUNG, Volumen 10, No. 1, Art. 8*.

Buitrago, D., & Zárate, S. (2007). *edad, "La narración oral como estrategia metodológica en la enseñanza de las ciencias naturales (relaciones entre seres vivos) en niños de 9 a 11 años*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Carrizosa, J. (2014). *Colombia Compleja*. Bogotá Colombia: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 162-167.

Díaz, L., Villa, E., & Villa, W. (2016). "Referencias cosmogónicas y prácticas del buen vivir

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 14

según el pensamiento de los Wayú de Manaure (la Guajira, Colombia)". *TABULA RASA*, 243.261.

Dogsé, P., & Droste, B. v. (1992). *Canje de deuda por Naturaleza y Reservas de la biosfera*. Montevideo- Uruguay: Oficina Regional de Ciencia y Tecnología de la UNESCO.

Duarte, J., & Vallejo, Y. (2013). Representaciones sociales de ambiente y educación ambiental en C.E.D. La Concepción (Bogotá-Colombia). *Bio-grafía*, 104-112.

Estepa, M. C., & Ortiz, M. (2016). *Hacia una aproximación del estado del arte de la educación ambiental en el contexto de la educación indígena en Colombia. Avances y retos*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García, C. (2014). Pluralismo epistemológico en perspectiva indígena. Em A. Zambrana, *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia* (pp. 151-163). Funproeib Andes.

Gaudiano, E. G. (2001). Otra lectura a la historia de la Educación Ambiental en América Latina y el Caribe. *Desarrollo e Meio Ambiente*, 141-158.

González Gaudiano, E., & Puente, J. (2010). "El perfil de la educación ambiental en América Latina y el Caribe: Un corte transversal en el marco del decenio de la educación para el desarrollo sustentable". *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 5, n. 1, 27-45.


Guber, R. (2001). La entrevista etnográfica o el arte de la "No Directivita". Em R. Guber, *La etnografía. Método, campo y re flexibilidad* (pp. 75-101). Bogotá, Colombia: Grupo editorial Norma.

Institución Agropecuaria José Celestino Mutis. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Puerto Nariño, Amazonas: Alcaldía de Puerto Nariño, Amazonas.


Iyokina, F. N. (2013). *El conocimiento tradicional +vuuhza (okaina), sobre la relación ser humano-naturaleza, un aporte a la enseñanza de la ciencia natural en la escuela divina pastora de la comunidad okaina*. La Chorrera Amazonas: Universidad Pedagógica Nacional.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. Em Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Leff, E. (2002). *Ética, vida y sustentabilidad. Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. Barcelona: Siglo XXI Editores.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 14	

- Leff, E. (2002). Manifiesto por la Vida. Em E. Leff, *Ética, vida y sustentabilidad. Pensamiento ambiental Latinoamericano* (pp. 315-323). Barcelona: Siglo XXI.
- Lugo-Morin, D., Frolich, L., & Magal-Royo, T. (2015). Relación Ser Humano-Naturaleza: Debatiendo el desarrollo sostenible desde la filosofía de la ciencia. *European Scientific Journal*.
- Mejía, M. E. (2009). *La educación de la infancia Wayuu a través de sus relatos míticos de su cultura*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mendizábal, N. (2014). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. Em e. a. Irene Vasilachis, *Estrategias de la investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Ministerio de Educación. (agosto de 2005). *Altablero*. Fonte: Ministerio de Ambiente: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90891.html>
- Moreno, F. (2013). *“Interculturalidad, saberes originarios en la clase de ciencias: diseño de una unidad didáctica para estudiantes de grado sexto de secundaria desde la mirada de los indígenas de la comunidad Cubeo”*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina.
- Olivé, L. (2009). *Pluralismo Epistemológico*. La Paz, Bolivia: CLACSO.
- Pálsson, G. (2001). Relaciones humano-ambientales. Em P. Descola, G. Pálsson, S. Mastrangelo, & P. Reyes, *Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas* (pp. 80100). España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Pérez, V. (2004). Educación ambiental y cosmovisión de los pueblos originarios. *Comisión Nacional del Medio Ambiente*, 1-10.
- Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 119.
- Plumer, B. (1 de junio de 2017). ¿Qué es el acuerdo de Paris? *The New York Times*.
- Porras, Y., Pérez, M. R., Tuay, R., Alzate, M., Cuervo, F., & Roncancio, M. (2014). *Retos y oportunidades de la educación ambiental en el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica Nacional.
- Prada, R. (2014). Epistemología Pluralista. Em A. Zambrana, *Pluralismo epistemológico*.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 14	

Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia (pp. 13-55). Funproeib Andes.

Rodríguez, A. d. (2011). *“Aproximación a la dinámica ambiental de los municipios de Leticia y Puerto Nariño (Amazonas) con miras a fundamentar el diseño e implementación de propuestas de educación ambiental para la región”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, L., Barroto, M., Gutiérrez, I., Talabera, Y., Quezada, M., & Núñez, A. (2011). Estrategia para la educación ambiental en Cuba. *Revista Electrónica de Medio Ambiente*, 1-12.

Rojas, K., & Tejada, J. d. (2015). *El comic: un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sánchez, K., López, E. S., & Rodríguez, A. R. (2009). *Educación Ambiental Con Niños Indígenas Yokot'an De Olcuatitán, Nacajuca Tabasco*. Villahermosa, México: Horizonte Sanitario, vol. 8, núm. 3.

Surasky, J., & Morosi, G. (2013). *La relación entre los seres humanos y la naturaleza: construcción, actualidad y proyecciones de un peligro ambiental*. La Plata, Argentina: Instituto de Relaciones Internacionales (IRI), Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

Ullán, F. (2007). Jesuitas, Omaguas, Yurimaguas y la guerra hispano-lusa por el Alto Amazonas. Para un posible guion alternativo de "La Misión". *Anales del museo de América*, 173-190.


Ulloa, A. (2011). Concepciones de la naturaleza en la antropología actual. Em L. Montenegro, *Cultura y Naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia* (pp. 25-49). Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.

Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *PDI-UPN-2014-2019*. Fonte: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en Paz: http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/pdi_upn_2014_2019.pdf

Vargas, C. (2014). Posibilidades e imposibilidades de la incorporación de la educación ambiental en la escuela: propuesta de estrategia evaluativa. *Bio-grafía*, 35-49.

Vargas, D. (2013). Las narrativas: evidencia cultural en la organización. *Razón y Palabra*.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad en la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 14	

Revista Calidad en la educación superior, 119-139.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. Em a. Irene Vasilachis et, *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 23-60). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.


4. Contenidos

El objetivo principal del presente trabajo de grado es “Identificar a través de narrativas construidas con indígenas de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño Amazonas, las representaciones sociales de naturaleza y cuidado de la vida, como posibilidad para repensar la Educación Ambiental en el aula y fuera de ella”.

Para ello, se trazaron cuatro objetivos los cuales son: **1.** Reconocer la población de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño Amazonas. **2.** Indagar las representaciones sociales de naturaleza de los indígenas de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño a partir de narrativas construidas con ellos en el marco de la práctica pedagógica. **3.** Analizar las narrativas construidas en torno a las representaciones sociales de naturaleza y cuidado de la vida desde la etnia. **4.** Proponer las narrativas construidas y su análisis como posibilidad para repensar la educación ambiental en el aula y fuera de ella.

Para ello, se desarrolló una propuesta metodológica, la cual constó de tres fases: primera fase: reconociendo la otredad, en donde se reconoció la población de indígenas Ticunas y otros pobladores del municipio de puerto Nariño. La segunda fase: la naturaleza hecha palabra, la cual consistió en la construcción y recopilación de narrativas. La tercera fase: la naturaleza hecha pensamiento, la cual consistió en analizar a profundidad a través de metodologías distintas la conformación del texto, las relaciones entre las partes del texto y la procedencia de la información de cada una de las narrativas.

Además, dentro del documento se encuentran apartados como ¿cuál es el lugar en el que nace la propuesta? el cual narra una contextualización del lugar en donde se desarrolló la propuesta, también existe un apartado denominado ¿qué cuestionamientos surgen desde el concreto y desde la selva? que narra las principales preguntas y cuestionamientos que permitieron consolidar las propuestas. también se encuentran los marcos metodológicos y conceptuales, algunos antecedentes de investigaciones que aportaron a la construcción del trabajo de grado y finalmente unas consolidaciones y unas reflexiones en la selva y el

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 14	

concreto que contribuyeron en todo el proceso de construcción.

5. Metodología


Se utilizaron varios pasos en la metodología que se describen como:

1. Contextualización del lugar en el que tenía lugar la propuesta (selva)
2. Construcción de narrativas y de universo de conocimientos acerca de la naturaleza
3. Análisis de las narrativas y extracción de significados de lo que es naturaleza para la comunidad de Puerto Nariño, Amazonas.

Se realizó la construcción de 13 narrativas junto con su respectivo análisis. Se utilizaron como método de investigación las narrativas, teniendo en cuenta así mismo un paradigma pluralista, con un enfoque hermenéutico, con una propuesta metodológica flexible y con un método de investigación basado en la metodología de Vasilachis, del sujeto cognoscente y sujeto conocido.

6. Conclusiones

- Los sujetos se reconocen individualmente y colectivamente como parte de la naturaleza y con roles determinados que les permiten direccionar sus prácticas de vida y de cuidado.
- La naturaleza al mismo tiempo, es asumida como un ente con capacidad de acción y con dinámicas propias que le permiten tensionar la relación con los otros sujetos que la componen.
- La naturaleza no es alejada, ni ajena al humano; por el contrario, es cercana y conocida, lo cual indica que el humano es parte de la naturaleza y la naturaleza al mismo tiempo es parte del humano. Es decir, los dos se dan identidad.
- Los seres vivos, no vivos y etéreos son comprendidos desde la naturaleza y no se pueden desligar de ella para existir.
- Los indígenas de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño, Amazonas, se reconocen como parte de la naturaleza y por ende la cuidan como así mismos.
- Han existido procesos de aculturación que les han venido quitando identidad respecto a la naturaleza, sin embargo, el estar en un escenario tan rico en biodiversidad como la selva, los mantiene conectados con la naturaleza y como parte de la misma.
- La escuela, se constituyó como un puente entre el conocimiento ancestral y occidental

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad en la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 14 de 14	

y permite hibrideces entre los conocimientos para así poder ver la naturaleza desde una perspectiva más amplia.

- Las narrativas, se constituyen como un método de investigación no violenta, que permite involucrar sentimientos, pensamientos, creencias y saberes en un solo relato que permite reconocer las representaciones sociales que se tienen al interior de una comunidad y por ende se puede validar a través de propuestas metodológicas medibles y cuantificables.

Elaborado por:	Alzate Peña, Natalia Andrea
Revisado por:	Pérez Mesa, María Rocío

Fecha de elaboración del Resumen:	15	05	2018
--	----	----	------

Contenido

ALGUNOS SENTIRES ANTES DE CONOCER LA PROPUESTA	18
¿CUÁL ES EL LUGAR EN EL QUE NACE LA PROPUESTA?.....	20
¿QUÉ CUESTIONAMIENTOS SURGEN DESDE EL CONCRETO Y DESDE LA SELVA? 25	
¿QUÉ SE PRETENDE CONSTRUIR EN EL CONCRETO Y EN LA SELVA?	28
Propósito General.....	28
Propósitos Específicos	29
¿POR QUÉ EN ESTA SELVA Y CON ESTA ETNIA?	30
¿QUÉ SE HA HECHO DESDE EL CONCRETO EN ESTE TEMA?	34
Retos de la educación ambiental en Latinoamérica.....	34
Retos en la educación ambiental para Colombia	40
Inmersión de la dimensión cultural en propuestas ambientales	47
Estrategias para la enseñanza de lo ambiental en comunidades indígenas	51
Las narrativas desde lo cosmogónico como estrategia de investigación en múltiples contextos	55
¿QUÉ DICEN ALGUNOS AUTORES ACERCA DE...?.....	59
Naturaleza	59
Representaciones sociales.....	62
Narrativas.....	65
Educación Ambiental.....	67
¿QUÉ PROPONEN ALGUNOS AUTORES ACERCA DE...?.....	70
¿CÓMO SE HIZO EN LA SELVA?	76
Primera Fase: Reconociendo la otredad.....	76
Primera estrategia: Conociéndonos	76
Segunda estrategia: Encontrándonos	77
Tercera estrategia: Conectándonos.....	77
Cuarta estrategia: Involucrándonos.....	78
Segunda Fase: La naturaleza hecha palabra.....	78
Primera estrategia: Lo primero es la familia (Indagación de historias).....	78
Segunda estrategia: Trueque de historias	79
Tercera estrategia: La naturaleza contada desde los sabedores	79
Cuarta estrategia: ¡A tejer historias!.....	79

Quinta estrategia: Ilustrar es vivir la historia en la piel.....	80
Tercera fase: La naturaleza hecha pensamiento	80
Primera estrategia: La naturaleza entre líneas.....	80
Segunda Estrategia: La naturaleza en binas.....	80
Tercera estrategia: ¿De dónde proviene esta forma particular en la que narran la naturaleza?.....	81
Cuarta estrategia: La Naturaleza toma forma	81
Quinta estrategia: La Naturaleza: Un retrato a través de las palabras	81
¿QUIÉNES SON ELLOS, LOS DE LA SELVA?.....	83
¿QUÉ SE CONSTRUYÓ Y CÓMO SE PUEDE COMPRENDER AQUELLO EN LA SELVA?	84
Construcciones tejidas desde el reconocimiento	84
Construcciones tejidas desde la palabra	89
Construcciones tejidas desde el pensamiento	98
Asociación Libre: Un espacio para las palabras y sus significados	99
La naturaleza en binas: Un espacio para las relaciones	111
¿De dónde proviene esta forma particular en la que narran la naturaleza?: Un espacio para retomar.....	112
La Naturaleza toma forma	124
La Naturaleza: Un retrato a través de las palabras	126
¿QUÉ SE PUEDE CONSOLIDAR DESDE EL CONCRETO?	127
REFLEXIONES DESDE LA SELVA HACIA EL CONCRETO	132
REFLEXIONES DESDE EL CONCRETO HACIA LA SELVA	133
ANEXOS.....	134
Consentimientos informados	140
Narrativas	146
ORÍGENES.....	146
LA GARZA CENIZA.....	148
NGUTAPÄ, YOI E IPI	150
EL ORIGEN DE LA LUZ Y EL RÍO	152
LA DANZA DEL COLIBRÍ O EL ORIGEN DE LAS MASCARAS	154
LA KURUPIRA.....	156
EL TIGRE DEL AGUA ES UN PESCADOR	157

BARÜ Y EL BUFEO MÁGICO	158
“EL JOVEN PESCADOR ATRAPADO EN EL FONDO DEL LAGO YOLVINO”	160
EL CORAZÓN DE LA CEIBA.....	162
LA MUJER UMARÍ	163
LA HISTORIA DE IYA-IYA, EL HOMBRE VENADO	165
HISTORIA DE LA LUNA	167
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

ALGUNOS SENTIRES ANTES DE CONOCER LA PROPUESTA

“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias”

Eduardo Galeano

Las historias, son particulares, cambiantes, reinterpretadas, recontadas, reencarnadas. Son únicas, son divertidas, transportan al que cuenta y al que escucha al lugar de origen. Son todo menos precisas, concisas y ciertas en su cien por ciento. Son emocionales y sobre todo transcurren todo el día, todos los días de la semana, del año, de la vida...

Las historias se construyen entre uno, pero también entre dos o entre cientos. Somos producto de las historias que hacemos y somos contados según la historia que nos forjamos. Nos pueden contar en pasado, presente o futuro y seremos aquellos que otros imaginan. Por ello, las historias son la razón de las próximas páginas.

La presente propuesta, es el resultado de escuchar otras historias que no me contaron en el kínder, ni en la noche antes de dormir. Son historias que cuentan otros, en otra parte del país que nunca imaginé visitar y que jamás hubiera podido imaginar. Estas historias cuentan qué es la naturaleza, cómo nos relacionamos los humanos con ella y con otros seres vivos y no vivos y cómo actuamos dependiendo del lugar en dónde nos ubiquemos.

Por ello, tengo que ubicar la propuesta en los lugares en donde tuvo cabida para poder empezar esta historia. El primero, la selva (Puerto Nariño, Amazonas), en donde se gestaron los sentimientos, los resultados, las transformaciones y los sueños. El segundo lugar, el concreto (Bogotá), en donde se ideó el cómo, el cuándo y el por qué. De estos dos lugares tan particulares y tan únicos surgió la idea de escuchar otras voces, que tienen cosas que decir y que enseñar, es decir historias particulares. Por ello, el lugar de las ideas fue el concreto y el lugar de aprendizaje y de reconocimiento fue la selva.

Hay que decir, que además de los lugares, o de los espacios físicos, que bastarían para imaginar y soñar, existieron también personas que le dieron voz a la propuesta y ellos fueron jóvenes y niños de la Institución Agropecuaria José Celestino Mutis, también fueron adultos Ticunas y no Ticunas que se convirtieron en historias como los profesores de la institución, los directivos, los pescadores, los agricultores, los de la tienda, los que venden los helados de tapioca y otros del interior del país que están aún en la selva soñando con un mundo mejor.

Todos ellos y yo soñamos y realizamos esta propuesta esperando que pueda dar una perspectiva más social a la enseñanza de la biología y al aporte de la Educación Ambiental en contexto.

¿CUÁL ES EL LUGAR EN EL QUE NACE LA PROPUESTA?

“... mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo”

Eduardo Galeano

Eduardo Galeano, uno de los poetas y escritores Uruguayos más influyentes para la literatura en Latinoamérica, expresó en uno de sus micro-relatos: “... *mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo*” y acertó; ya que este se ha forjado a partir de esas pequeñas personas que afrontan las realidades crudas de los contextos, los acertijos sin respuestas, la infamia, la impunidad, el atropello de la ciencia y la tecnología en sus hábitats, entre otras miles. Sin embargo, trabajan en sus comunidades haciendo que la realidad sea transformable desde sus prácticas de vida y poniendo un pie de lucha a enormes retos emergentes y difíciles de asumir como la globalización o la tecnificación de la vida.

Por ello y tratando de reivindicar esos pequeños lugares que evocan lucha y resistencia a esas dinámicas arrolladoras de occidente, se pensó en un pequeño contexto de la Amazonía colombiana, el municipio de Puerto Nariño. Este pequeño lugar es reconocido entre sus habitantes y visitantes como el *pesebre* colombiano, el cual está ubicado por vía fluvial a 75 kilómetros hacia el noroccidente de Leticia, la capital del departamento. Confluyen en este municipio el río Loretoyaco y el Amazonas, siendo esta confluencia el límite geográfico con Perú.

Su mayor actividad económica es la pesca, las artesanías y el turismo cultural. Todos los días en el municipio hay turistas de muchos lugares del mundo y del interior del país y por ello existe un gran tráfico cultural en este. Es un pequeño remanso de selva, en donde se pueden encontrar innumerables hábitats y micro hábitats en donde la vida y lo vivo se armonizan.

Fotografía 1: Municipio de Puerto Nariño desde el mirador municipal.



Fotografía propia

Además, es un lugar con una alta riqueza de etnias y de culturas habitando el territorio por metro cuadrado, en donde los Ticuna son el grupo mayoritario, seguido por la etnia *cocama* y *yagua*. Hay presencia de una familia *Bora*, y algunos *Murui Muinane*. Además, hay mestizos y extranjeros como brasileños, peruanos, franceses y norteamericanos habitando el territorio.

Cabe señalar que la etnia dominante en el municipio, la Ticuna, responde a un proceso de esclavización que emergió en el siglo XVII en algunos sectores de la Amazonía a grupos numerosos y con características específicas que los hacían dianas perfectas de la esclavización europea. Este proceso de esclavización se originó con la llegada de los portugueses y holandeses a la zona alrededor del año 1638.

Tomaron a uno de los grupos indígenas más numerosos y predominante en esa época, los *Omagua* o *Cocamas* como son conocidos en la actualidad, “*estos eran fuertemente esclavizados y atacados por enfermedades del viejo mundo, que los pusieron casi en el exterminio*” (Ullán, 2007). Los *Omagua*, se encontraban generalmente en las riberas de los ríos y debido a su presencia tan inmediata a los canales fluviales, fueron ellos los primeros esclavizados.

Algunos grupos de indígenas como los Ticuna, habitaban en el interior de la selva y fueron resguardados de dicha esclavización. Jesuitas y Capuchinos, cuando llegaron al territorio y vieron el tipo de trato con los indígenas generaron oposición y algunos *Omagua* fueron resguardados, aunque no volvieron a ser el grupo dominante. Debido a la caída y escases de los *Omaguas*, los grupos que vivían al interior de la selva tomaron el territorio rivereño (Etnia Ticuna) y en la actualidad son los más numerosos (Ullán, 2007).

Fotografía 2: Pintura que retrata los clanes y las etnias que habitan el territorio, hecho en un muro del Internado Francisco de Loretoyaco



Fotografía propia

Respecto a la organización territorial con la que cuenta el municipio, existen 23 veredas repartidas a lo largo del río, existe en el centro del municipio una alcaldía

municipal, una comisaría de policía, una personería, un fuerte militar, malocas dedicadas al turismo cultural, un centro de investigaciones biológicas (Sinchi), un centro de interpretación ambiental regional (Natütama), una fundación de Educación no formal Omacha, una sede del SENA y dos Instituciones Educativas de educación básica y media, una es el Internado San Francisco de Loretoyaco y la otra es la Institución Agropecuaria José Celestino Mutis (INEAGRO).

Esta última es la institución en donde tiene lugar la propuesta aquí descrita. Cuenta con la presencia de sus sedes en el centro de Puerto Nariño (dos de primaria y una de bachillerato), una en la comunidad que queda a tres kilómetros, denominada 20 de Julio (una sede de primaria) y a un kilómetro y medio de allí en una comunidad denominada Puerto Esperanza (una sede de primaria).

Fotografía 3: Colegio INEAGRO, sede Puerto Nariño, Bachillerato



Fotografía propia

Las características más predominantes de la institución son las aulas abiertas permanentemente, en donde hay libertad para asistir o no a las sesiones de clase, el respeto a la decisión de las familias y niños a la asistencia a las aulas y el énfasis que se hace por parte de la institución a la cultura que básicamente es la preservación de algunas tradiciones como elaboración de artesanías o el cultivar, contando así con espacios como las chagras en sus sedes en donde los estudiantes aprenden de sus actividades culturales de la mano con conocimientos occidentales, que les ayudan a complejizar su mundo de conocimiento.

En lo concerniente al currículo, en la educación primaria, se trabaja el área de biología y de ambiental, dos días a la semana, en donde el maestro de la institución se encarga de biología, y el centro de interpretación ambiental Natütama, se encarga de la parte ambiental. En bachillerato, hacen énfasis en la visión del colegio “agropecuario”, en donde cada curso tiene biología como materia rectora de los procesos de agrícola y

de pecuaria, pero estas últimas son materias aparte con proyectos relacionados con la biología.

Fotografía 4: Chagra y futuro galpón de la Institución Agropecuaria José Celestino Mutis



Fotografía propia

Para el desarrollo de la propuesta se fijó la atención en bachillerato, especialmente en un noveno (901) y en un décimo (1001), debido al nivel avanzado en escritura en español y su conocimiento acerca de la cultura con respecto a los de menor grado en la institución. Hay que precisar, que la mayoría de los estudiantes en estos grados con los que se trabajó son indígenas, hay una minoría de mestizos. Existe la preferencia dentro del grupo por actividades que requieran quietud, que desarrollen la dimensión artística y que remonten a historias (Alzate, 2017).

Fotografía 5: Estudiantes de grado 1001 en representación del modelo atómico.



Fotografía propia

Existe interés por parte de los estudiantes en clases de español, turismo, biología y agrícola, ya que los profesores que están a cargo de la clase son contextuales, las clases obedecen a dinámicas de aprendizaje propuestas por los mismos estudiantes y por

ende trabajan los contenidos apuntando a los intereses de los estudiantes y de la comunidad como tal. Cabe aclarar, que en las otras áreas hay menor atención por los procesos culturales, pero ello obedece a la autonomía de cátedra que tienen los maestros.

La institución, tienen un PRAE desde el año 2015, el cual está a cargo del docente de biología que trabaja con los grados de octavo a undécimo. Este proyecto, se está implementando parcialmente a medida que llegan los recursos, y que se socializan con la comunidad escolar.

Existe un grupo focal, que se consolidó en el transcurso de la práctica pedagógica y desarrollo de la presente propuesta, conformado por estudiantes y tres profesores. Éste se centra en el manejo de los residuos sólidos generados en la institución y trata de abordar la utilización de los materiales reciclables en artesanías que sirvan para la venta y el uso propio de los estudiantes.

¿QUÉ CUESTIONAMIENTOS SURGEN DESDE EL CONCRETO Y DESDE LA SELVA?

“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.

¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.”

Eduardo Galeano

En el mundo, existen más de ciento noventa y cinco países que tienen deudas con la naturaleza (Dogsé & Drosté, 1992). Estas deudas cada día incrementan, cuando se ve el descongelamiento de los polos, el calentamiento global, la falta de biomasa por la tala indiscriminada de árboles, la terminación de la vida silvestre, el aumento de los índices de especies en peligro de extinción, entre otros que han llevado a pensar sobre la necesidad de detener la mano de los humanos y sus múltiples ambiciones al ver esta naturaleza como recurso que se puede tomar, extraer y desechar.

Existen así mismo innumerables retos, eventos y escenarios para la discusión de estos temas como el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, el Acuerdo de Paris, la Cumbre de Estocolmo, entre otras que hacen de lo ambiental y por ende del cuidado de la vida y de la naturaleza se toque en la sociedad y no quede relegado al sector de la educación o a las personas que trabajan en algunas disciplinas como la ecología, la biología, entre otras.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos y procesos de educación en el mundo que tratan de concienciar a las personas, multinacionales y sectores productivos acerca de la crisis ambiental en el mundo, se siguen teniendo innumerables problemas ambientales que no se están atendiendo y que se vuelven invisibles ante los ojos de las potencias mundiales y que hacen pensar que como lo dice González Gaudiano, pareciera que la educación ambiental fracasó (González Gaudiano, 2001).

En Colombia por ejemplo, para ir situando el contexto, existen grandes problemáticas ambientales que están llevando a que la naturaleza se degrade (Andrade & Castro, 2012), debido a los diversos procesos políticos y económicos que le apuntan a un crecimiento exponencial de los recursos sin medir consecuencias inmediatas ni futuras, como la explotación minera, las fases de exploración y explotación del petróleo, la siembra indiscriminada de tubérculos en los páramos, la ganadería extensiva, entre otras.

Pero al igual que en el mundo, esas problemáticas no son la raíz de la crisis ambiental, lo verdadero circunda en la dicotomía que establece la modernidad a la hora de separar el ser humano de la naturaleza (Lugo-Morin, Frolich, & Magal-Royo,

2015). Es decir, el momento en el que se desligó el ser humano de la naturaleza y vio está no como su hogar sino como un conjunto de recursos de los cuales podía disponer ilimitadamente y por los cuales podría manipular la vida misma es que empiezan los problemas ambientales que ahora aquejan al mundo actual y por ende se empiezan a ver de manera utilitarista los conocimientos acerca de la diversidad biológica, la mercantilización y privatización de la vida y por ende las formas erróneas de interpretar esa naturaleza.

Entonces, entendiendo que el mundo moderno puso a la sociedad a pensar fraccionada y totalmente desligada la naturaleza de la cultura y de lo humano, cabe pensarse en la actualidad ¿qué es eso de naturaleza?, ¿por qué tengo que cuidarla?, ¿cómo se configuran las relaciones entre la naturaleza y yo como ser humano? Y cuestionar todo ello en el discurso de la educación (formal o no formal), que es en últimas uno de los pilares en donde se gesta y se forma esas nuevas maneras de asumir el mundo.

Lastimosamente la idea más general de la educación ambiental que circunda entre escuelas, gobernaciones y muchas de las personas, se lee como un activismo acelerado y desde esa idea parten en su mayoría los proyectos, programas y demás que quieren impulsar el cuidado del ambiente. Vargas, C. (2014) afirma que:

“...el saber ambiental dentro de la escuela, se evidencia como aquel que está orientado desde la necesidad por el “hacer” por un “activismo” acelerado, que intenta más allá de la comprensión de las dinámicas ambientales, minimizar el desconocimiento del daño ambiental y propender por un estado de conservación de los recursos, en donde se expone la relación con el concepto de ambiente, como recurso para utilizar y proteger.” (Vargas C., 2014)

Por lo tanto la dimensión ambiental y el cuidado de la naturaleza siempre se ve solucionado con un proyecto o una iniciativa, que pretende solucionar cosas superficiales de las problemáticas pero no su esencia, es decir, que la educación ambiental, se está reduciendo a su mínima expresión, quedándose así en el discurso pero no en el cambio de prácticas ni en la reflexión en el aula ni fuera de ella por parte de los maestros ni de los estudiantes y mucho menos por las comunidades “impactadas” con estas iniciativas.

Pero no solo basta con cuestionar y señalar a la educación ambiental en diferentes contextos sino también conocer y legitimar otros conocimientos diferentes a los occidentalizados que pueden ser válidos cuando pensamos en las formas que tienen comunidades aborígenes que se han asentado durante mucho tiempo en territorios

específicos y que los han mantenido a pesar de esta ola de modernidad e innovación que persigue el mundo actual.

Sin embargo, a pesar de esas resistencias que hay en los territorios aborígenes hay otra problemática asociada y es producto de la idea de que lo moderno está en otros lugares diferentes a esas comunidades y los jóvenes no se identifican como parte de sus culturas sino quieren salir de sus lugares de origen y adoptar otras culturas que perciben como válidas y verdaderas como la occidental.

Por ello, se hace menester que, desde Universidades como la Universidad Pedagógica Nacional, desde una formación en Licenciatura en Biología, y con un énfasis en investigación en la Línea *“Educación en ciencias y formación ambiental”* en donde se forman maestros con saberes biológicos y pedagógicos específicos para atender esas crisis en los contextos, se piensen estrategias que respondan de manera contundente a las problemáticas ambientales emergentes de los contextos.

Para ello, se considera pertinente la enseñanza de la dimensión ambiental desde una perspectiva menos occidental, menos activista, en donde este discurso no se convierta en un hacer sin sentido, sino más como una conexión específica de los sujetos con la misma naturaleza, en donde se permita evidenciar, primero, esa unión y esa relación estrecha e intrínseca entre el ser humano y la naturaleza (Ulloa, 2011) y segundo las diferentes formas que tienen ciertas comunidades de cuidar la naturaleza que vale la pena tener en cuenta en un mundo tan occidental como el de la ciudad.

Por ello, la pregunta problema que enmarca esta propuesta de investigación es: **¿Cómo las narrativas construidas con los indígenas de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño Amazonas dan una perspectiva de naturaleza y cuidado de la vida como posibilidad para repensar la Educación Ambiental en el aula y fuera de ella?**

¿QUÉ SE PRETENDE CONSTRUIR EN EL CONCRETO Y EN LA SELVA?

“Yo creo que fuimos nacidos hijos de los días, porque cada día tiene una historia y nosotros somos las historias que vivimos”

Eduardo Galeano

Desde las múltiples descripciones que se tienen del territorio de los Ticuna y otros pobladores del municipio y respecto a la problemática ya planteada, se considera que hay formas de repensarse la educación ambiental en el aula y fuera de ella, descentralizando en primer lugar la ciudad como lugar único de conocimiento, y yendo a lugares distintos como la selva para escuchar otras voces, otros sentires y otras formas de entender, comprender y relacionarse con la naturaleza.

Estas voces que hablan permanentemente de lo ambiental, no desde el discurso occidental sino desde sus prácticas de vida construidas desde la cultura, permiten conocer y entender todo un entramado de relaciones existentes entre la naturaleza y lo humano que se hace urgente reconocer desde occidente como una alternativa para conservar y cuidar la naturaleza como un sujeto de derechos y no como generalmente se reconoce como un recurso *per se*.

Además, se pretende, no solo aportar al concreto sino también a la selva, en cuanto al reconocimiento de la cultura como importante para el mantenimiento del equilibrio de ese sujeto llamado naturaleza y a fortalecer vínculos entre ella y la cultura a través de la palabra, la memoria y las nuevas reinterpretaciones intermediadas por la escuela y los conocimientos ancestrales.

Por ello, se plantea un objetivo general, que es en últimas la propuesta de investigación y cuatro objetivos específicos que se construyeron en el caminar con la comunidad y con los diversos sentires y anhelos que la selva otorgo a las personas de la comunidad y a la investigadora.

Propósito General

Identificar a través de narrativas construidas con indígenas de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño Amazonas, algunas representaciones sociales de naturaleza y cuidado de la vida, como posibilidad para repensar la Educación Ambiental en el aula y fuera de ella.

Propósitos Específicos

1. Reconocer la población de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño Amazonas.
2. Indagar las representaciones sociales sobre la naturaleza de indígenas de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño a partir de narrativas construidas con ellos en el marco de la práctica pedagógica.
3. Analizar las narrativas construidas en torno a las representaciones sociales de naturaleza y cuidado de la vida desde la etnia.
4. Proponer las narrativas construidas y su análisis como posibilidad para repensar la Educación Ambiental en el aula y fuera de ella.

¿POR QUÉ EN ESTA SELVA Y CON ESTA ETNIA?

*“Los peces están ahí profe, es que usted no los ve
porque el agua del río es chocolate”*

Jhony Ahue

Niño Ticuna de Puerto Esperanza, Amazonas

En el marco de esta propuesta investigativa, hay varias razones por las cuales se hace necesario contribuir a los procesos de educación ambiental, teniendo en cuenta la naturaleza como eje problematizador de realidades contemporáneas, desde algunas cosmovisiones indígenas con el fin de poner en dialogo conocimientos occidentales con conocimientos ancestrales que permitan asumir los nuevos retos que implica la educación ambiental y el cuidado de la vida en comunidades particulares del país.

Inicialmente, este proyecto encuentra justificación, en los procesos requeridos desde la necesidad del país en materia de lo ambiental, ya que por parte de la política nacional de educación ambiental SINA, se habla de que el *“nuevo milenio nos impone como visión, la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas éticos frente a la vida y frente al ambiente, responsables, en la capacidad para comprender los procesos que determinan la realidad social y natural”* (Ministerio de Educación, 2005)

Desde esta perspectiva, se hace explícita la necesidad de la formación de sujetos que logren comprender la complejidad de lo ambiental en donde no solo se tenga en cuenta el ambiente, sino también los procesos sociales de manera compleja. Esto debido a que no existen puentes sólidos que conecten la naturaleza y la cultura de manera profunda en la contemporaneidad, ya que en el contexto occidental estos dos actores sociales (naturaleza y cultura) están desligados y completamente enajenados en sus prácticas de vida (Surasky & Morosi, 2013).

Por ello, se requiere formar a los sujetos con una postura clara y pensada desde los territorios para poder incidir en las decisiones políticas y de participación colectiva que se proponen en este nuevo milenio y que ameritan más atención por parte de la escuela. Pero, no solo basta con proyectos que apunten a un quehacer, sino a la formación de sujetos éticos con la naturaleza, ya que *“el principal reto del comportamiento ambiental consiste en saber hasta dónde puede llevar el hombre la transformación de la naturaleza”* (Leff, 2002, pág. 18).

Otro argumento que se puede tomar en cuenta como justificación por el carácter de esta propuesta descentralizada de la ciudad, es el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N), en donde se tiene como misión

de la institución “...formar seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014)

Desde esta perspectiva, la propuesta de investigación va dirigida en cierta medida a los procesos educativos que requiere el país y por los cuales la Universidad trabaja, en donde se tienen en cuenta otros contextos educativos para complejizar la formación de los maestros y por ende llegar a lugares a veces poco visibilizados desde el país, para lograr propuestas que puedan contribuir de manera significativa al Proyecto Político Pedagógico para la educación colombiana y la innovación en las múltiples maneras de ver la educación ambiental en un país mega-diverso como Colombia.

Cabe resaltar, que la U.P.N responde a ciertos requerimientos del país existe una: “falta de formación en el campo ambiental, que busque una mirada global de ambiente en el que el ser humano se reconozca como parte de él a partir de un proceso continuo que propicie estrategias colectivas y garantice el mejoramiento del entorno en el que se habita” (Duarte & Vallejo, 2013).

Entonces, desde esos nuevos ejes que van surgiendo, también se encuentra justificación para la propuesta, ya que en la articulación emergida se visibiliza el reto y se anima a que los universos construidos en la academia logren impactar comunidades enteras y que esas políticas y programas de bienestar con los que trabaja la universidad tengan impacto real en los sectores de la sociedad en donde se necesita la incidencia de proyectos enfocados en el contexto y en las problemáticas reales de las comunidades afuera de la academia.

Otro punto en donde también se encuentra justificación para la propuesta está en los lineamientos del departamento de biología y específicamente en la misión en donde se explicita que: “...el Departamento de Biología, tiene como misión la formación y cualificación de educadores en la biología y saberes afines, mediante la generación, aplicación y divulgación de conocimientos pedagógicos que propicien el desarrollo científico y cultural y actitudes éticas encaminadas al mejoramiento de la calidad de vida hacia un futuro ambientalmente sostenible.” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014)

Es claro que el departamento de biología desde su misión, le apuesta a que los maestros sean personas capaces de proponer, aplicar y divulgar conocimientos de corte pedagógicos y didácticos, para así contribuir desde el campo de conocimiento a

mejorar las condiciones de la naturaleza en contextos particulares, pero que tengan incidencia en las decisiones en donde el discurso de lo ambiental sea necesario.

De esta forma, la idea de problematizar el concepto naturaleza y su relación con el ser humano en el marco de la educación ambiental en un contexto como Puerto Nariño, Amazonas, con la etnia Ticuna, cobra sentido y encuentra justificación ya que no solo hace incidencia y reconoce a un sector de la población que a veces se hace invisible ante los ojos de un país, sino que también problematiza el quehacer del maestro y le permite complejizar en mayor medida lo aprendido y lo enseñado en otros contextos distintos a los de la ciudad.

Cabe resaltar, que, dentro del Departamento de Biología, hay otros escenarios que permiten problematizar los contextos y las formas de abordaje en el aula y fuera de ella, como las salidas de campo que relacionan lo teórico con lo práctico. Desde allí, es donde nace y se justifica también esta propuesta, ya que, en una de esas salidas de campo, al trapezio amazónico, es donde se empieza a problematizar el contexto y ver esto como una posibilidad de trabajo y de incidencia desde la licenciatura en Biología y en específico desde la Línea de Investigación *Educación en ciencias y formación ambiental*.

Adicional a ello, esta propuesta investigativa, se enmarca y cobra sentido, debido a que va ligada a la práctica pedagógica, en donde por un semestre se llevó a cabo el proyecto con la comunidad de Puerto Nariño y se dio continuidad. Esto, ya que es una de las comunidades con más trabajo por parte de la Licenciatura en Biología y con muchas posibilidades de impacto. Cabe aclarar, que a pesar de que se ha venido trabajando desde otras líneas de investigación con esta comunidad esta propuesta investigativa abarcó una población con la que nunca se había hecho inmersión, como lo fue la Institución Agropecuaria José Celestino Mutis y permitió tejer un puente más entre comunidad-universidad.

Por ende, se justifica la propuesta una vez más en la medida en la que se trabajó con otra comunidad educativa distinta y que por sus particularidades amplió el espectro de impacto y permitió problematizar otros asuntos como la mediación del conocimiento ancestral por parte de niños y jóvenes mestizos dentro de la cultura y las nuevas formas de reinterpretación del conocimiento entre las juventudes de la etnia Ticuna.

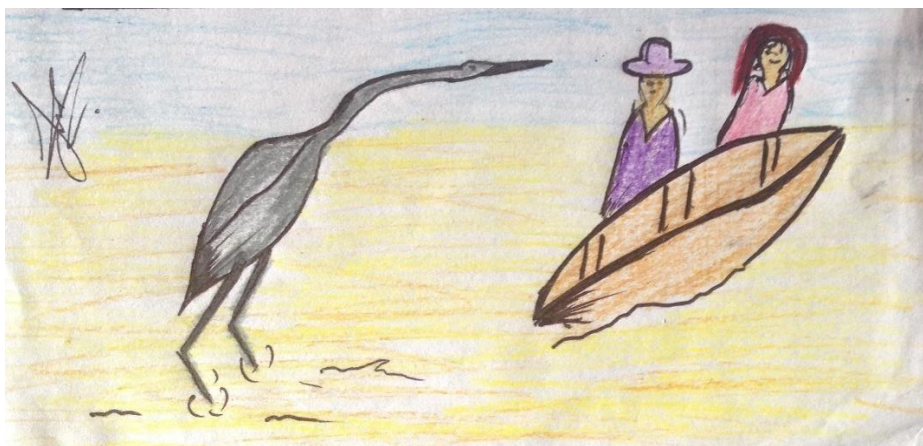
Otra justificación, radica en el interés particular por parte de la investigadora debido a que, como futura licenciada, problematizar la naturaleza desde las cosmovisiones indígenas de la etnia Ticuna permite complejizar las visiones a veces reducidas y poco

contextuales que se tienen respecto al ambiente y al abordaje en el aula y fuera de ella.

Entonces, la educación ambiental desde la investigación, se encuentra como una de las maneras más responsables de asumir posturas críticas, reflexivas y complejas acerca de la crisis ambiental que existe desde el aula de clase y en contextos alternativos. Por ello, la propuesta se retó a trabajar con una población pequeña de actores sociales en donde se logró problematizar contextos, miradas, y por qué no realidades educativas, respecto a la enseñanza y abordaje de la dimensión ambiental, en donde surgió eco y más preguntas acerca de esas realidades.

Finalmente, se considera que la población para la cual se dirigió la propuesta, la etnia Ticuna, es de suma importancia ya que esta aporta al campo de conocimiento ambiental otras perspectivas de naturaleza y por ende reta a abordar de otras maneras y con otras intensiones la educación ambiental en la escuela, logrando así con esta propuesta el abordaje de la educación ambiental desde una mirada interdisciplinar, que permitió contribuir a *“la construcción de una nueva cultura en comunidades educativas, en la cual se incluya al ser humano como constituyente fundamental del ambiente.”* (Duarte & Vallejo, 2013).

Ilustración 1: “La garza ceniza”



Elaborado por: Leticia Ramos

¿QUÉ SE HA HECHO DESDE EL CONCRETO EN ESTE TEMA?

“Una de las situaciones más preciosas, desde el punto de vista intelectual, es poderse ubicar en un universo infinito.”

Rodolfo Llinás

Para la presente investigación se tomaron en cuenta varios trabajos, como antecedentes que tienen se organizan en cinco categorías, las cuales permiten problematizar la propuesta y enmarcarla en un contexto actual, en donde se habla de educación ambiental, sus retos y sus nuevas perspectivas para el siglo que transcurre.

Desde esta perspectiva, una de las categorías son los retos que existen en la educación ambiental a nivel Latinoamérica, ya que es el contexto más grande e inmediato a Colombia. La segunda categoría se enmarca en los retos que existen en la educación ambiental en una perspectiva indígena, ya que no es lo mismo hablar de educación ambiental y actitudes ambientales en un contexto ciudadano a uno en la selva con culturas que llevan mucho tiempo conservando y teniendo una educación ambiental propia en sus territorios.

La tercera categoría encierra algunos trabajos que problematizan la inmersión de la dimensión cultural en el marco de lo Ambiental en contexto Indígena. La cuarta categoría, pretende reconocer esas estrategias que se usan para la enseñanza de la dimensión ambiental en comunidades indígenas. Y como última categoría observar y evidenciar las narrativas desde lo cosmogónico como una estrategia en el aula para la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior a lo largo de este capítulo se encuentran títulos que permiten ir mencionando las categorías, de manera ascendente de acuerdo al año de la publicación.

Retos de la educación ambiental en Latinoamérica

Dentro de los procesos de Educación ambiental en Latinoamérica y el mundo, siempre se han perseguido dos cosas en esta materia y es la prevención y la mitigación de daños al ambiente y por ende a todo un movimiento por la defensa de la biodiversidad, desde una perspectiva educativa que transforme prácticas que no dañen o perjudiquen el ambiente y todo lo que en el habita.

Desde esta perspectiva, existen diversos procesos que se han venido adelantando en el mundo que llevan a un activismo acelerado por hacer y responder a dinámicas que

cuiden el planeta, pero como slogan de partidos políticos o movimientos que van tras interés económicos (Dogsé & Drosté, 1992).

Lamentablemente, la Educación ambiental en Latinoamérica y el mundo se centró en las posibilidades que existen desde el hacer, pero no desde el reflexionar, ya que no solo basta con hacer proyectos que mitiguen la problemática, los cuales son parte fundamental, sino también reflexionar en cuáles son las prácticas que como especie nos están llevando a acelerar los procesos de degradación del planeta.

Por ende, desde Latinoamérica grandes pensadores como Enrique Leff (2002) o Julio Carrizosa (2014), hacen la invitación a pensar en una ética ambiental en donde se reflexione y se promueva el cuidado de la naturaleza, desde las prácticas de las comunidades tanto urbanas como rurales y que la naturaleza también se reconozca como un sujeto de derecho, para así mismo actuar frente a ella. Es decir, si se considera la naturaleza como recurso van a seguir existiendo prácticas que la degraden, pero si se asume como un sujeto nacerá la reciprocidad y la figura del otro, la cual permite que se actué en pro de su cuidado y su defensa como sujeto y, por ende, como humanos, haya una relación intrínseca.

Desde esta ventana de observación existen unos retos en los cuales trabajar a nivel de Latinoamérica en el tema de lo ambiental, ya que este territorio es un epicentro de diversidad ecosistémica, biológica, y cultural y por lo tanto merece que todos los niveles de la sociedad se vinculen a los procesos que permitan cuidar y recuperar la parte de naturaleza que se ha degradado.

Para esta categoría, uno de los antecedentes que se tiene en cuenta es el capítulo 6, denominado *“La educación ambiental para la sustentabilidad en las universidades”*, del libro de Alicia Batlori del 2008, denominado *“La educación ambiental para la sustentabilidad: un reto para las universidades”*, en donde el epicentro de la investigación es la formación de los profesionales en Latinoamérica y el impacto que pueden tener en el contexto.

Aunque no parezca, la inmersión de la Educación Ambiental en los procesos de formación universitaria se presenta en la actualidad como uno de los grandes retos de la sociedad Latinoamericana a la hora de hablar de lo ambiental. Esto, debido a que según Batlori (2008), en la sociedad contemporánea hay mayor cobertura para la educación superior, por ende, existen más personas vinculándose a ella. Lo cual quiere decir, que si hay más personas hay una mayor capacidad para el trabajo en esta área.

Cabe aclarar, que Latinoamérica ha tenido un desarrollo en el tema Ambiental distinto al de otras partes del mundo, ya que esta zona del planeta tiene unas particularidades en sus diversidades generando así otro tipo de debates, orientaciones y propuestas que van de la mano con el contexto (Batlori, 2008). Unas de esas particularidades giran en torno a relacionar la educación ambiental con el desarrollo rural, el combate permanente en contra de la pobreza, la justicia socio-ambiental, la salud, la equidad, la interculturalidad, entre otros (Batlori, 2008).

Entonces, la educación ambiental en Latinoamérica no solo se limita a ver el problema ambiental como único, sino que se complejiza con un sinnúmero de problemáticas que lo hacen particular y merecedor de respuestas que vayan de acuerdo al contexto y que respondan a esas necesidades particulares.

Desde esta perspectiva, las universidades por tener cobertura y en sus currículos la formación de profesionales que tienen en sus manos las decisiones planetarias del presente y del futuro “... *deben desempeñar un papel mucho más activo en el proceso de transición hacia las sociedades sustentables, por el peso que tienen en la formación profesional, la investigación científica y la difusión de la cultura en las sociedades contemporáneas.*” (Batlori, 2008).

Si bien, las universidades tienen estas capacidades a la hora de la formación de profesionales, también tienen la capacidad de perfeccionar los saberes necesarios para afrontar la crisis ambiental derivada de las acciones humanas que involucran la ciencia y la tecnología en la sociedad actual (Batlori, 2008). Por ello, no solo se requiere incluir el tema ambiental como eje sino también se requiere un cambio pedagógico en donde la reflexión de lo que sucede en el entorno y su diálogo permanente con el conocimiento de leyes, principios y técnicas sea el punto articulador a la hora de hablar del tema ambiental desde la Universidad.

Al igual, es también necesario el desarrollo de la Educación Ambiental como campo de conocimiento en las Universidades que tienen a cargo la formación de profesores. Sin embargo, cabe aclarar que la articulación de conocimientos, la formación de los profesionales y el énfasis de lo ambiental para los profesores no garantiza que lo ambiental se integre al discurso educativo, pero si es un reto que merece discutirse e implementarse como primera medida para el trabajo sincrónico con los otros esfuerzos que se hacen desde otros lugares distintos a la academia (Batlori, 2008).

De acuerdo a lo anterior descrito, este antecedente legitima el trabajo que se desarrolló para esta investigación, ya que si bien, se está haciendo este proyecto en el marco de una licenciatura, desde una Universidad que educa a Educadores y que se enmarca explícitamente en el contexto, tiene cabida en uno de los retos que tiene la

Educación Ambiental actualmente y por ende posiciona la propuesta como una alternativa a mediar un poco entre lo que se habla desde la academia y desde lo que se vive en los territorios.

Además, es menester convocar y aterrizar las nuevas propuestas emergentes a este reto, ya que no solo el discurso debe quedarse en la academia sino trascender a esos escenarios en donde se vuelve pertinente, necesaria y compleja la naturaleza frente a estas dinámicas de la sociedad contemporánea. Es decir, no todas las personas que están en los territorios tienen la posibilidad de acceder a conocimientos científicos y tecnológicos que merecen ser compartidos con esas comunidades, pero también es menester que la Universidad vincule y tenga en cuenta como conocimientos válidos aquellos que provienen de las comunidades para así lograr tener una Educación Ambiental compleja y tendiente a relacionar el conocimiento con las dinámicas de la naturaleza.

Otro artículo que cabe dentro de esta categoría respecto a los retos de la Educación Ambiental en Latinoamérica, es de la revista *Pesquisa em Educação Ambiental* emitido en el año 2010, realizado por Edgar González Gaudiano y Julio Puente Quintanilla, denominado *“El perfil de la educación ambiental en América Latina y el Caribe: Un corte transversal en el marco del decenio de la educación para el desarrollo sustentable”*.

El documento tiene como intención revisar la trayectoria actual de la educación ambiental en nueve países de América Latina y el Caribe durante el 2008 y 2009 y caracterizar las tendencias y oportunidades regionales en el campo de la educación ambiental para delinear estrategias apropiadas para su fortalecimiento y consolidación teniendo en cuenta las tensiones que origina la aparición del campo de la educación para el desarrollo sustentable en estos países.

De acuerdo a lo anterior, en el documento se pone sobre la mesa las tensiones que existen entre los proyectos políticos-pedagógicos de la Educación Ambiental (E. A) y la Educación para el Desarrollo sustentable (EDS), en donde han existido intereses por establecer cuál de los dos proyectos contribuye a determinadas maneras de relacionar el ser humano con el ambiente. Por ello, se han creado diversos mecanismos en los que han estado vinculadas algunas organizaciones como la UNESCO, para resolver dichas tensiones. Sin embargo, esto no ha bastado y se ha propuesto un trabajo mancomunado desde el proyecto EDS el cual se ha propuesto vincular el discurso de la E. A con el objetivo de dicho proyecto.

Otro tema a tratar dentro del documento, son las actividades que promueven los proyectos de educación formal y no formal al interior de los países respecto al tema de lo ambiental. Lo que respecta a los proyectos desde lo no formal hay un 17% que

son formulados para la conservación del patrimonio cultural y natural, un 15.6% a la organización comunitaria, un 13.5% al reciclaje/ recuperación/ reducción/ manejo de los residuos y el 11.5% al ahorro de agua y energía. Desde los proyectos formales existe un 20,5% que se interesan por vincular el currículo y la gestión educativa, 15.3% a trabajar desde los problemas de las comunidades y un 10.4% a la ambientación curricular (González Gaudiano & Puente, 2010).

Desde esta descripción y a la luz de los autores se puede decir que las iniciativas y los proyectos que se llevan a cabo en los países de Latinoamérica y el Caribe respecto a lo ambiental, nacen desde la necesidad de actores locales y no de un interés institucional por parte de las instancias responsables de generar políticas, leyes y jurisdicciones que permitan el impacto que debe tener este tema ambiental a nivel nacional; y además según González

Gaudiano y Puente (2010, pág. 39) estos proyectos los rodea tres problemáticas que no los dejan avanzar y son la falta de apoyo de la autoridad pertinente, la carencia de recursos financieros y la apatía y desinterés por el tema por parte de los habitantes del territorio.

De esta manera se hace claro que los retos que tiene la educación ambiental en Latinoamérica y el Caribe no solo trascienden a la forma en la que se ve el ser humano en la naturaleza, sino en el posicionamiento de la Educación ambiental en el marco de las políticas públicas, en donde no se tenga en cuenta lo ambiental sino que sea un eje articulador e inherente a cada proceso formal y no formal en todos los proyectos de los países de Latinoamérica y el Caribe (González Gaudiano & Puente, 2010).

Y por otro lado ampliar el espectro de visión respecto al problema ambiental tan devastador en el que está la naturaleza, ya que si se tiene un espectro muy pequeño como el de ahora, las propuestas de E. A. se vuelven “...*propuestas que suelen responder puntualmente a los perfiles de proyectos solicitados por las fundaciones y organismos de financiación, ajustados a políticas ajenas a nuestras circunstancias, que desconocen las dificultades para poner en marcha acciones de educación ambiental en condiciones de severas carencias...*” (González Gaudiano & Puente, 2010).

Entonces, lo que aporta este documento al presente proyecto es que hay retos que valen la pena ser rescatados y más porque son retos del contexto inmediato y, por ende, es menester responder de manera oportuna y contextual. Según los autores los dos retos son fortalecer los procesos locales de educación ambiental, pero incluyendo y dando responsabilidades a las entidades que son responsables, es decir no solo se puede hacer un proyecto para la comunidad y desligar los otros entes de poder de los procesos, pero tampoco hay que delegar toda la responsabilidad a los entes porque es una construcción de parte y parte.

Y segundo, hay que abrir las propuestas que vienen y que se están desarrollando en el marco de la Educación Ambiental en un espectro de mayor visión, en donde no solo se den respuestas inmediatistas a los problemas ambientales, sino que se complejicen las dinámicas sociales que están perjudicando a la naturaleza y que pueden transformarse en prácticas sociales que podrían ayudar a resolver la separación entre el ser humano y la naturaleza y posicionar la educación ambiental como política y directriz primera a la hora de tomar decisiones gubernamentales.

Finalmente, otro antecedente que vale la pena tener en cuenta para esta categoría de los retos de la educación ambiental en Latinoamérica es un trabajo patrocinado por el Instituto de Relaciones Internacionales de la Universidad de La Plata, Argentina, en donde se expone un trabajo hecho por Javier Surasky y Guillermina Morosi en 2013, denominado *“La relación entre los seres humanos y la naturaleza: construcción, actualidad y proyecciones de un peligro ambiental”*.

Este documento, tiene como objetivo revisar la evolución y el estado actual del Derecho Internacional del Medio Ambiente y sus retos en términos de educación ambiental en perspectiva Latinoamericana. Según los autores, se debe partir del hecho de que las formas en las que se conceptualiza la naturaleza en occidente, giran en torno al servicio del capital y solo funcionan patrones de producción y consumo alrededor de ella (Surasky & Morosi, 2013).

Es decir, ellos consideran que la crisis ambiental en la que está el planeta es debido a que se piensa que la naturaleza solo debe responder a demandas de carácter económico y toda la naturaleza debe servir como materia prima para transformarla en recursos económicos y poder. Se han hecho innumerables esfuerzos para que la naturaleza no sea vista desde esa perspectiva, sino como un sujeto de derecho y eso se plasmó en el *Derecho Internacional del Medio Ambiente (DIMA)*, el cual, según Surasky y Morosi, ha fracasado (2013), ya que la intención era el reconocimiento de ella, pero le resultó imposible despojar la concepción de la naturaleza como un recurso a ser dominado y consumido por los seres humanos y por ende se considera como algo alejado o separado de ella (Surasky & Morosi, 2013).

Desde esta perspectiva, se puede decir que la ciencia y la economía han contribuido a esa mirada, ya que se han desarrollado alejadas de las dinámicas propias de la naturaleza respecto a su equilibrio, ya que estas dos casi siempre alteran el curso natural de la vida misma y aceleran procesos que degradan fácilmente el planeta. Según los autores, uno de los más grandes retos de la educación ambiental en Latinoamérica, es *“el desplazamiento del ser humano desde el rol de “amo y señor” de la naturaleza al de ser parte de la misma”* (Surasky & Morosi, 2013)

Y un segundo reto para la educación ambiental y el cuidado de las dinámicas propias de la naturaleza es encontrar el lugar en tanto seres humanos dentro del planeta y dejar las prácticas desde un paradigma *antropocentrista* y pasar a uno *Biocentrista*, en donde se aprenda a ser parte de la naturaleza y a reconocerla como un sujeto de derecho en donde se asuma el derecho ambiental ya no más desde la justicia ambiental, sino desde la justicia ecológica (Surasky & Morosi, 2013)

De acuerdo a la revisión del anterior documento, se puede decir que los retos que enmarcan la nueva era en la educación ambiental deben responder a estos nuevos paradigmas en los que se debe reconsiderar las posturas de ciencia y de tecnología que han acelerado la degradación de la naturaleza y empezar a considerar esta como un sujeto de derechos en donde la educación ambiental sería el eje central para la difusión de conocimientos que propicien escenarios para conceptualizar de esta manera la naturaleza.

Por ende, se considera para este trabajo un antecedente que merece ser rescatado para así mismo posicionar la propuesta y tener en cuenta estos retos que son reclamados por parte del planeta a las nuevas generaciones nacientes.

Como conclusión a esta categoría, hay un gran número de retos en América Latina desde la Educación Ambiental, que deben tenerse en cuenta como la apertura de las Universidades a los desafíos de los territorios y considerar su responsabilidad como parte de una sociedad que tiene en sus manos las decisiones del planeta en sus profesionales, reformular y repensarse los proyectos inmediatistas que surgen en los países de Latinoamérica y el Caribe sin tener en cuenta el contexto y sus diversos procesos de luchar y la posibilidad de transformar la perspectiva de vida antropocéntrica a una Bio-céntrica en donde lo que se defiende es la naturaleza y sus diversos derechos que la hacen particular, compleja y digna de cuidado y reconocimiento.

Retos en la educación ambiental para Colombia

En el marco de la educación ambiental, existen innumerables retos que tocan la puerta del contexto Colombiano, que van desde el reconocimiento de las prácticas de cuidado de las comunidades indígenas, campesinas, Roo, negras entre otras, que complejizan las maneras occidentalizadas que se tienen a la hora de hablar de la naturaleza en el diario vivir de los colombianos, hasta legitimar algunas prácticas y reflexiones emergentes en los contextos y que deberían tenerse en cuenta en la construcción de proyectos, iniciativas y cualquier acción en pro de la naturaleza.

Sin embargo, esos retos a veces parecen invisibles ante las instituciones que promueven el cuidado del ambiente y frente a lo que se enseña y se institucionaliza

en las escuelas, empresas, corporaciones y demás, ya que se sigue teniendo en cuenta proyectos alejados de la realidad contextual o que pretenden dar soluciones ambiguas y poco reflexivas a la hora de su implementación.

Pero no todo gira en torno a ese tipo de soluciones ya que en las últimas décadas se han venido repensando acciones, reflexiones y proyectos que permiten no solo actuar sino reflexionar y posicionar el discurso de la Educación Ambiental como algo necesario, pero también transversal a la interculturalidad, la biología, la ecología, la sociología y hasta la antropología.

Entonces, desde esta realidad, en donde todas las ciencias confluyen en pro de trabajar por la naturaleza y su cuidado, es menester tener en cuenta algunos apartados que transversalizan y tienen en cuenta lo ambiental para comunidades específicas y que muestran los restos que existen en el territorio colombiano. Uno de esos documentos que se tiene en cuenta para esta categoría es un trabajo de grado desarrollado por Andrea del Pilar Rodríguez Fierro para optar al título de licenciada de Biología, de la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2011, denominado *“Aproximación a la dinámica ambiental de los municipios de Leticia y Puerto Nariño (Amazonas) con miras a fundamentar el diseño e implementación de propuestas de educación ambiental para la región”*

Este trabajo caracteriza aquellas dinámicas ambientales que se tienen al interior de las comunidades de Puerto Nariño y Leticia, con miras a fundamentar propuestas en Educación Ambiental para la zona. Desde esta perspectiva, la propuesta tiene en cuenta para su desarrollo un acercamiento con las comunidades ya mencionadas teniendo en cuenta sus representaciones sociales frente a lo ambiental, también reconoce algunos comportamientos asociados al ambiente que se tienen en las comunidades y finalmente establece una serie de reflexiones que conducen a destacar aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar propuestas ambientales en este territorio (Rodríguez A. d., 2011).

La propuesta de Rodríguez (2011), se orienta metodológicamente desde la investigación cualitativa, obteniendo resultados desde una interacción hermenéutica y dialéctica entre las dos partes (investigadora y participantes). Se acercó a la ejecución del método etnográfico, realizó observación participante y no participante, entrevistas y encuestas.

En lo encontrado en este documento, se pueden resaltar tres cosas que le aportan a la presente propuesta y que es necesario asumir como reto a la hora de consolidar iniciativas ambientales en el contexto colombiano y particularmente en la amazonia. La primera a resaltar es la diversidad de representaciones sociales que emergen en

los contextos de Puerto Nariño y Leticia, entre los cuales hay una fuerte inclinación por asumir el ambiente como un problema, el cual está asociado a diferentes ámbitos, entre los cuales se encuentra el turismo, el cambio climático, el aumento en el tráfico de embarcaciones, la sobrepoblación y el mal manejo de la biodiversidad en estas zonas (Rodríguez A. d., 2011).

Pero el ambiente como un problema no es la única representación que gira entorno a esos territorios y eso es lo segundo a resaltar, ya que generalmente cuando se habla de ambiente se asume como problema únicamente y las propuestas para abordar la educación ambiental giran generalmente en torno a soluciones inmediatistas, pero en estas comunidades, según Rodríguez (2011) también se tiene presente que el ambiente es naturaleza, es decir, *“un conjunto de interrelaciones entre lo biótico y lo abiótico, en una constante convivencia armónica”* pero también es *“La madre, la Tierra sagrada que nos da todo lo necesario para vivir desde la rama para el fuego, el agua, los peces, los animales y las chagras”* (Rodríguez A. d., 2011).

Entonces desde esta perspectiva, es claro que estas comunidades no solo se observan desde afuera del ambiente, sino como parte de este, siendo importante, ya que si se ve el ambiente como algo externo a la dimensión humana se tienen dinámicas que perjudiquen al mismo ambiente, ya que no siente una relación con la naturaleza, pero cuando se asume el ser humano dentro y en relación a la naturaleza existe unas reflexiones que permitan pensar la forma adecuada de actuar en y con la naturaleza. Lo cual es clave para empezar a repensar la educación ambiental y por ende asumirla desde adentro y desde la relación intrínseca que existe entre la naturaleza y el humano como parte del sistema.

Y lo tercero a resaltar, es la interpretación que se realiza producto de recopilar todas aquellas representaciones, vivencias y experiencias para poder fundamentar diversas propuestas en educación ambiental en esta zona, las cuales van desde *“...la participación comunitaria, la inversión en valores, la tradición oral y el ejercicio de una interculturalidad en doble vía, en la medida en que estos aspectos podrían constituirse en alternativas para enfrentar las tensiones ambientales más inmediatas y significativas para la región”* (Rodríguez A. d., 2011).

El anterior documento, es de suma importancia para la propuesta que se consolida, ya que da un panorama claro respecto a las representaciones sociales de las comunidades de Puerto Nariño y Leticia, a la hora de plantear otras propuestas emergentes en este tema en la zona. Además, que posiciona esas representaciones sociales en categorías que vale la pena tener en cuenta con miras a transformar ese concepto de naturaleza, a uno más cercano.

Por ende, este trabajo aporta no solo una caracterización a la propuesta, sino que problematiza las diferentes miradas que se tienen de ambiente desde diferentes perspectivas y por lo tanto permite complejizar las propuestas que llegan a estos territorios, siendo importante siempre el tejido con las personas que habitan y las representaciones que tienen que en últimas es lo que determina las acciones y prácticas del diario vivir de cada una de esas comunidades.

Otro documento que permite repensar los retos que existen en la educación ambiental en Colombia es el libro *Retos y oportunidades de la educación ambiental en el siglo XXI*, escrito por el profesor Yair Porras, María Rocío Pérez, Rosa Tuay, Maximiliano Alzate, Fernando Cuervo y Marisol Roncancio, en el año 2014. Para esta categoría se tiene en cuenta el capítulo 1, el cual es denominado con el mismo título del libro.

En este capítulo, se habla claramente de algunos retos y oportunidades que existen en el campo ambiental, en la ciencia, en la educación, y en la sociedad, haciendo de cada uno de ellos una propuesta para poder entender la crisis planetaria en la que está la sociedad actual, llevando a pensar así que las problemáticas que abruma el mundo no son el verdadero problema, sino las formas en las que se concibe, se representa y se interactúa la cultura con la naturaleza (Porras, y otros, 2014).

Para los retos que emergen desde el campo de la educación ambiental, existe primero la consolidación de dicho campo, entendido como “*un espacio social de conflicto entre individuos y grupos, los cuales buscan conservar o transformar las relaciones de poder derivadas de la forma de capital específica...*” (Porras, y otros, 2014). Y segundo reto para el campo de la educación ambiental es la comprensión del por qué las personas comparten representaciones sociales y prácticas frente al ambiente, teniendo en cuenta estas para empezar a trabajar las propuestas emergentes en el territorio.

Es decir, el campo de la educación ambiental necesita ser reconocido como un escenario de conflicto social, y no solo como un proceso activista en pro del cuidado del ambiente o la regresión de décadas de daño ambiental, que no ha solucionado mucho, pero que si mueve intereses de todo tipo en la sociedad; así, permitiendo como lo mencionan los autores de este libro “*...retejer una red de significados y sentidos sobre los cuales se construye la educación ambiental, con el objeto de crear puentes sin peajes entre campos distintos, pero complementarios...*” (Porras, y otros, 2014). Y, por otro lado, trabajar con las comunidades en los territorios, para poder complejizar ese escenario de conflicto, en donde exista diversidad de pensamientos, acciones y posturas frente a la naturaleza.

Además, Porras, y otros (2014), reconocen esos diversos retos que circundan la ciencia, ya que esta es uno de los campos que complejiza y robustece el discurso de la

conservación y cuidado de lo vivo en la naturaleza. Entonces, estos giran en torno a primero establecer lazos fuertes y coherentes entre la política, el conocimiento científico y la educación (Porras, y otros, 2014, pág. 19), en donde los tres enfrenten las diversas crisis ambientales en las que está el mundo actual, pero de manera asequible, ya que pareciera que comprender dinámicas ambientales implica la complejidad científica y no el acercamiento del ser humano con la naturaleza.

De allí, emergen también otros retos como el entendimiento de los riesgos a los que está expuesta la naturaleza y la supervivencia de los seres vivos en ella, la vulnerabilidad que poseen los ecosistemas que están en el mundo, y las diversas oportunidades de actuación para enfrentar las problemáticas ambientales (Porras, y otros, 2014).

Entonces, como es explícito, desde Porras y Otros (2014), existen unas responsabilidades de parte de la ciencia a la hora de enfrentar el cuidado y la preservación de la vida y de las condiciones del planeta, no solo desde el discurso y su cuerpo de conocimiento, sino también desde la responsabilidad al hacer ciencia y al determinar los límites y fronteras de esta, ya que a veces pareciera que importa más la mercantilización de la vida y lo aprovechable que puede resultar un recurso en ella más que su cuidado y su importancia en el sistema planetario.

Otros retos que se resaltan en este primer capítulo del libro de Porras, y otros (2014), convoca a la educación, como eje articulador entre el conocimiento científico y las personas que habitan los territorios en Colombia, ya que es evidente que hay innumerables iniciativas que *“se convierten en tareas titánicas...”* (Porras, y otros, 2014), en donde se subvaloran los proyectos ambientales escolares los cuales terminan reducidos al activismo y por ende con poco impacto y transformación social y ambiental.

Desde allí, el reto más grande para la educación en el tema ambiental, es la inmersión de éste en el currículo en donde exista *“puntos de encuentro donde se contemplen tanto la investigación como la discusión pedagógica y didáctica, haciendo énfasis en aspectos conceptuales y metodológicos, que denote diversas maneras de sentir, pensar y actuar, frente a los problemas ambientales”* (Porras, y otros, 2014, pág. 30). Entonces, la tarea está dicha para la educación, ya que no solo es plantear los PRAE que inviten a asumir la tarea ambiental desde la práctica solamente sino desde la reflexión y desde posturas críticas frente a lo ambiental.

Y finalmente, el cuarto pilar que enmarca los retos de la educación ambiental en el país, es el social, en donde este debe ser transversal ya que es en últimas con las personas de los territorios en donde se trabaja por el cuidado del ambiente. Cabe

aclarar que no solo se deben tener en cuenta las personas para trabajar lo ambiental, sino la construcción colectiva de las diferentes representaciones, acciones y prácticas que permitan fortalecer lo ambiental y cuidar la naturaleza que se ha venido viendo devastada década tras década (Porrás, y otros, 2014).

Por lo tanto, es claro que los diferentes retos que emergen desde la construcción y fortalecimiento del campo de la educación ambiental, la ciencia, la educación y lo social, es algo que suscita y aporta al presente documento, ya que este no debe simplemente acercarse a la escuela o a llevar los diferentes discursos contruidos desde occidente a una población indígena, sino tejer esos conocimientos ambientales propios y contextuales con las personas que habitan el territorio y que es menester tejer puentes de comunicación en donde no se impida el dialogo sino que se propenda para poder obtener unas propuestas desde la gente reales, críticas y con miras a entender que la educación ambiental no es simplemente reciclar sino cuestionar, problematizar y transformar acciones diversas para una mejor y más cercana relación con la naturaleza.

Para finalizar esta categoría de los retos en la educación ambiental en el contexto colombiano, se tiene en cuenta un trabajo de grado para optar por el título de especialistas en educación y gestión ambiental, realizado por María Consuelo Estepa y María José Ortiz, en el año 2016, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, denominado *“Hacia una aproximación del estado del arte de la educación ambiental en el contexto de la educación indígena en Colombia. Avances y retos”*.

Este es un documento de gran importancia, debido a la problematización que realizan las autoras respecto a la incorporación de algunos elementos de la educación indígena que permitirían fortalecer la educación ambiental en Colombia, teniendo en cuenta la identificación de la política nacional en educación ambiental, la política nacional de etno-educación y la educación indígena propiamente dicha (Estepa & Ortiz, 2016). Se aborda la propuesta a través de una aproximación a un estado del arte, a partir de una revisión y análisis documental, en donde se tiene en cuenta la interpretación con elemento de valor para plantear la propuesta.

Desde esta perspectiva, el documento de Estepa y Ortiz (2016), señala dentro de los resultados y análisis, la importancia de la inmersión de otros actores en los procesos de la escuela, distintos a los convencionales (docentes y estudiantes), es decir, tener en cuenta actores como los sabedores o abuelos que poseen muchos de los conocimientos respecto al territorio y las dinámicas dentro de él, a los padres de los niños que están en la escuela y articular estos dentro de los procesos de los PRAE *“permitiendo así incluirlos de una manera más activa, comprometida y tangible”* (Estepa & Ortiz, 2016).

También Estepa y Ortiz (2016), afirman que es menester establecer *nuevos modelos pedagógicos de enseñanza* que permitan relacionar la cultura y las prácticas tradicionales, con la dimensión ambiental, lo cual es determinante para establecer puentes para el dialogo de saberes y la descolonización de los conocimientos occidentales que imperan sobre los conocimientos ancestrales en territorios determinados. Además, se debe tener en cuenta, que no solo se llevan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela sino en otros escenarios que deberían ser válidos en otros contextos y legitimados en la política de educación ambiental, como la casa, la chagra, el río y demás escenarios vivos que les permitan a los estudiantes relacionarse y problematizar su entorno.

Entonces, cabe resaltar algunos análisis realizados por Estepa y Ortiz (2016), en los cuales problematizan, las leyes del país que reglamentan la política nacional en educación ambiental y la política nacional de etno-educación, ya que no tienen en cuenta estos retos que se debería tener en cuenta a la hora de construir dichas políticas, ya que son elementos que ayudan a complejizar y fortalecer la educación ambiental en el territorio colombiano, y que hacen parte de un número de habitantes del territorio que trabajan por cuidar la naturaleza en su mayoría y tener una interacción muy fuerte con la misma (Estepa & Ortiz, 2016).

De acuerdo a lo anteriormente dicho, este trabajo de grado aporta a la propuesta que se plantea en el presente documento, ya que considera la construcción de conocimientos emergentes respecto a lo ambiental de manera comunitaria, es decir, con la gente y para gente; también se resalta la importancia de la contextualización de la zona y las dinámicas propias del territorio a la hora de abordar la dimensión ambiental en el aula y

fuera de ella; además de tener en cuenta la teoría y la práctica de la mano de parte no solo de los estudiantes y docentes, sino también de los otros actores como los padres, sabedores, y otros de las comunidades que puedan aportar al conocimiento ambiental en el aula y fuera de ella.

Entonces, la propuesta tiene en cuenta algunos de los retos a los cuales se está enfrentando el contexto colombiano y se abre a complejizar y complementar la posibilidad de tener una educación ambiental que teja conocimientos con los actores de los territorios, que tenga en cuenta su cultura como eje articulador de los saberes ambientales e invitar y trabajar por la construcción de políticas nacionales que tengan en cuenta no solo los conocimientos validados por la ciencia o la academia sino también conocimientos que vengan de la práctica en los territorios y que sean vida y acción para las comunidades a las cuales se les proponen acciones que empoderen y reflexionen respecto a la naturaleza.

Inmersión de la dimensión cultural en propuestas ambientales

Dentro del marco de trabajos especializados en visibilizar la inmersión de la dimensión cultural en propuestas ambientales, se encuentra marcadamente la necesidad de que la educación ambiental se ajuste y trabaje sobre las bases de la cultura y por qué no, proponga nuevas formas de asumir el ambiente teniendo en cuenta esas representaciones sociales y esos constructos entre la gente para poder cuidar la naturaleza.

Se encontró un documento de la Comisión Nacional del Medio Ambiente del año 2004, elaborado por Vilma Pérez en la región de Tarapacá, denominado *“Educación ambiental y cosmovisión de los pueblos originarios”*. Este texto se toma en cuenta como antecedente ya que su objetivo central es visibilizar la importancia de la cosmovisión indígena como parte de la propuesta de educación ambiental emergente, e invita a la consolidación de esta propuesta en Tarapacá como una forma de reivindicar, hacer memoria y tener en cuenta toda la cosmovisión como parte de un universo de conocimiento válido para afrontar propuestas ambientales.

Pérez afirma inicialmente que hay una urgencia a la hora de construir propuestas de tipo ambiental que dejen de lado un poco la visión antropocéntrica que se tiene desde occidente y que se construyan más bien, propuestas biocéntricas, en donde la naturaleza tenga gran importancia y por ende las formas de comprensión de los sujetos estén de acuerdo a las dinámicas mismas de la naturaleza. Por ello, toma en cuenta los pueblos originarios, como los indígenas de la región, debido a que, según Pérez, los indígenas han aprendido de la naturaleza, hacen parte de ella como elementos constitutivos y por ende *“la tierra no les pertenece, son parte de ella y de los equilibrios que hacen posible la vida”* (Pérez, 2004)

Entonces, para Pérez una de las formas más próxima para acercarse a una visión biocéntrica de lo ambiental está muy de acuerdo en asumir las cosmovisiones de los indígenas como parte de un universo de conocimientos que permite no solo hacer una comprensión de la naturaleza de forma horizontal, en donde las relaciones con los humanos son de reconocimiento y de igualdad, sino que también exista una cohesión entre la naturaleza y la cultura, siendo así dos elementos inseparables para poder abordar cualquier tipo de propuesta o práctica de vida.

Dentro de la propuesta de Pérez, existe también un llamado a recordar objetivos centrales de la educación ambiental como puente entre la sociedad y la naturaleza, debido a la crisis no solo ambiental en la que está el mundo, sino también la crisis social que emerge en la contemporaneidad y que ha llevado a devastar y depredar la naturaleza con fines económicos y de poder. Pérez propone la idea de pensar la

propuesta de corte sustentable, en donde el objetivo central es “*pensar globalmente y actuar localmente*” (Pérez, 2004). Lo que significa que para llevar a cabo una propuesta ambiental hay que ir de lo general a lo particular y entender la vida como un todo con diferentes focos de acción.

Pérez, afirma que una de las formas de construir y practicar conocimientos que tengan esa idea de lo global aplicado a lo local claramente es el pensamiento cosmogónico indígena y por ende toma en cuenta el conocimiento ancestral como base para construir su propuesta ambiental en la región de Tarapacá, en donde los relatos y prácticas de vida de los indígenas le dan luces al qué y cómo abordar el ambiente en escenarios holísticos e interrelacionales.

De esta forma, se asume que “*...la lectura del comportamiento de la naturaleza es una forma de conocerla y lograr su manejo respetuoso y adecuado*” (Pérez, 2004); por ello, se puede interpretar que las culturas que asumen la naturaleza como un objeto de recursos así mismo van a ser encaminadas sus prácticas de vida, a diferencia de una cultura en donde se ve la naturaleza como un sujeto, en donde la relación en horizontal no sé tendrán prácticas devastadoras.

Entonces, este antecedente aporta significativamente a la propuesta debido a que tiene como importante la cultura dentro de las propuestas ambientales, en donde no solo se reivindica la memoria de los pueblos originarios, sino también se legitima como parte esencial de conocimiento y de prácticas de vida, siendo ella el eje articulador para las propuestas ambientales.

Finalmente, se puede concluir de este antecedente que es necesario aportar desde occidente a las propuestas ambientales en territorios milenarios sin dejar de visibilizar, reconocer y construir las propuestas con bases en el conocimiento ancestral y en prácticas de vida que se consolidan en las comunidades para así crear puentes en doble vía para retroalimentar los procesos tanto de comunidad hacia afuera como de afuera hacia la comunidad.

Otro antecedente que fue valioso para la presente propuesta, es un Trabajo de grado, para optar al Título de Licenciado en Biología de Ferney Noé Iyokina, de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Ceres Chorrera, Amazonas, bajo el nombre de “*El conocimiento tradicional +vuuhza (okaina), sobre la relación ser humano-naturaleza, un aporte a la enseñanza de la ciencia natural en la escuela divina pastora de la comunidad okaina*”, en el año 2013.

Este trabajo, pretende identificar, caracterizar y fortalecer conocimientos tradicionales que giran en torno al conocimiento sobre la relación ser humano-

naturaleza, en donde se toman en cuenta las concepciones de sabedores, niños y profesores que están inmersos en la escuela divina pastora en la comunidad Okaina. Esta propuesta pretende problematizar un poco esas formas que se tienen desde la escuela y principalmente desde la clase de ciencias naturales a la hora de abordar temáticas que giran en torno a la naturaleza.

Según Iyokina, esto es una problemática ya que el currículo está desarticulando el conocimiento tradicional del conocimiento escolar y por ende se crea la necesidad de acudir a *“ejemplos orientados desde lo que se plantea en los libros de texto”* y no se tiene en cuenta *“el entorno y los conocimientos propios de la cultura okaina como escenario de aprendizaje”* (Iyokina, 2013). Lo cual, *“no existe un vínculo entre currículo y el contexto, lo cual repercute en la valoración de la diversidad de la vida y pérdida de los conocimientos locales relacionado con el cuidado de la vida”* (Iyokina, 2013, pág. 16)

Desde esta perspectiva, surgen resultados que permiten entender que es menester tener en cuenta esos conocimientos no solo desde la perspectiva de la escuela sino también desde lo cultural, incluyendo a los sabedores, como fuentes de conocimiento, a los niños como parte de la dinámica de la escuela y de la comunidad y de los profesores que orientan áreas como la de ciencias naturales.

Dentro de los resultados de este trabajo se puede decir que hay una multiplicidad de relaciones entre la naturaleza y el ser humano que van desde lo ritual, lo económico, lo ético, lo espiritual, y lo cultural. En donde ninguno es más o menos importante, sino que permite complejizar esas formas tan estructuradas desde occidente, que se plasman en los libros de texto a la hora de hablar de naturaleza y las relaciones de ella con el ser humano.

Según Iyokina *“existe un estrecho vínculo entre el ser humano y la naturaleza, configurada por un simbolismo rico en creencias y tradiciones, que se caracteriza por la espiritualidad o todo parte de la espiritualidad, desde esta mirada, se deja ver a partir de la cosmogonía indígena, como la naturaleza y ser humano está inmersa en un solo mundo en donde nada es separado ni distante. En otras palabras, en donde se interrelacionan simbólicamente la relación humano-naturaleza y lo divino o espiritual.”* (Iyokina, 2013, pág. 66).

Este documento, claramente está enmarcado en la necesidad del reconocimiento del contexto y de la importancia de incluir en el currículo esa mirada ancestral a las diferentes clases y en específico la de ciencias naturales, en donde se debe reconocer el conocimiento ancestral de los sabedores, pero también el conocimiento de los niños y profesores desde su cultura y por ende llevarlo y enseñarlo en el aula. De cierta manera, permite conocer esas necesidades específicas de las comunidades indígenas

y la posibilidad que existe desde la clase de ciencias a apostarle a la integración del discurso ancestral y el discurso escolar.

Finalmente, otro antecedente que aporta desde sus postulados a la categoría inmersión de la dimensión cultural en propuestas ambientales, es el trabajo realizado por Lucas Rodríguez, María Barroto, Iván Gutiérrez, Yaily Talabera, Mari Amalia Quezada y Aida Núñez, en el año 2011, denominado *“Estrategia para la educación ambiental en Cuba”*.

En esta propuesta existen varios postulados que apuntan a la necesidad del trabajo comunitario vinculando prácticas de vida de los sujetos para responder a una problemática emergente en donde existen grandes cantidades de residuos sólidos sin manejo en la provincia de *Ciego de Ávila* del municipio *Ciro Redondo*, en Cuba (Rodríguez, y otros, 2011).

El problema central de la propuesta investigativa es el manejo por parte de los habitantes de la provincia, los cuales no tienen una formación ambiental desde el seno de un hogar y desde las escuelas, y por ende su cultura los ha llevado a tener una insuficiencia en el manejo de los residuos sólidos urbanos y agrícolas en la provincia. Para Rodríguez y Otros (2011), son de suma importancia las prácticas de vida de los sujetos en el contexto, debido a que de acuerdo a la forma en la que ven los escenarios que catalogan como naturaleza, así mismo actúan en pro o en contra de ellos.

De esta manera, plantearon una estrategia en donde los sujetos que habitaban el territorio identificaban problemas ambientales, los cuales ellos eran los principales causantes de estos y al mismo tiempo que identificaban la problemática se proponían acciones concretas que les permitieran soliviar el problema.

Seguido a ello, se realizaron iniciativas en donde involucraban cada uno de los problemas ambientales señalados por la comunidad, teniendo en cuenta los escenarios claves de la problemática como escuelas, hospitales y zonas recreativas y también las prácticas culturales en cada uno de ellos, para así lograr no solo un activismo temporal, sino que permaneciera en el tiempo (Rodríguez, y otros, 2011).

La propuesta tuvo en cuenta las principales formas de actuar de la comunidad, que culturalmente se repiten como patrón de comportamiento en los sujetos y empezaron a trabajar en pro de cambiar aquellos que no les permitían cuidar la naturaleza. De esta manera trabajaron primero en las acciones humanas predominantes devastadoras del ambiente y luego fortalecieron aquellas que se presentaban como favorables para este.

Entonces, este antecedente aporta a la propuesta, entorno a la metodología utilizada, ya que esta se fijó netamente en construcciones participativas-comunitarias, en donde los sujetos habitantes del contexto junto con los investigadores propusieron escenarios de reflexión y de acción, los cuales son importantes en el proceso de comprensión de la naturaleza. Además, este antecedente trabajó con espectro amplio de impacto en la comunidad lo cual invita a trabajar a pequeña y grande escala con diferentes actores sociales, para así poder ver un mejor trabajo en el tiempo.

Estrategias para la enseñanza de lo ambiental en comunidades indígenas

En el marco de trabajos especializados en mostrar estrategias para la enseñanza de lo ambiental en comunidades indígenas, se encontró un trabajo construido en Olcuatitán, Tabasco, México, en el año 2009, realizado por Karina Sánchez, Eduardo López y Ana Rosa Rodríguez, denominado “*Educación Ambiental Con Niños Indígenas Yokot’an de Olcuatitán, Nacajuca Tabasco*”, en el cual se proponen estrategias participantes con la comunidad que dialogan con sus prácticas culturales y de vida.

En el marco de dicha investigación, el objetivo central es “*diseñar, aplicar y evaluar intervenciones de educación ambiental para el desarrollo sostenible con la organización y participación de niños/as de 6-11 años de Olcuatitán, Nacajuca*” (Sánchez, López, & Rodríguez, 2009). En acuerdo con el objetivo se llevaron a cabo dos fases metodológicas. La primera se desarrolló a través de una contextualización detallada de documentos ya realizados con anterioridad, en donde se describían problemáticas ambientales asociadas y en donde podían realizar un paneo general de las relaciones emergentes entre los habitantes de la zona y los escenarios naturales.

La segunda fase, se desarrolló a través de trabajo en campo, en donde se realizó un diagnóstico socio-ambiental, en donde la comunidad participaba señalando cada una de las problemáticas relacionadas con el ambiente y las actividades como la agricultura que perjudicaban el hábitat. Posteriormente, desarrollaron una organización y priorización de las problemáticas, para luego así analizar el problema global y los derivados y finalmente la evaluación de las posibilidades de acción en ese contexto particular.

Dentro de los resultados, se pudo encontrar que existen problemas asociados a la cultura del no cuidado, a la falta de iniciativas por cuidar el ambiente y a la realización de actividades devastadoras como únicas fuentes de sustento entre las familias. Lo cual permitió analizar y concluir que las actitudes y prácticas que se tienen dentro de las comunidades algunas veces se ven limitadas por los recursos que existen; sin embargo, esto no debería ser un limitante para realizar prácticas en donde desde los

más pequeños hasta los más grandes sean capaces de problematizar y proponer nuevas alternativas de cuidado.

Además, se pudo concluir también que el ambiente está ligado completamente a cuestiones y problemáticas sociales, las cuales deben ser atendidas de manera integral. Esto quiere decir que, el ambiente está completamente interrelacionado con la cultura y las implicaciones de ella y por lo tanto no se pueden realizar propuestas que propendan por el ambiente sin tener en consideración los sujetos que pueden transformar ese espacio y sus prácticas culturales.

De este antecedente, se rescata para la presente propuesta la preocupación por traslapar siempre los procesos de cuidado del ambiente y la cultura; lo cual es apremiante de trabajar con las comunidades que están implícitas en ese ambiente, generando así identidad y pertenencia en las iniciativas y que estas a su vez permanezcan en el tiempo, sean significativas para las numerosas comunidades que trabajan por el cuidado no solo de su ambiente sino el ambiente a nivel global y transformen las realidades particulares de su contexto.

Otro antecedente que se enmarca en las estrategias para la enseñanza de lo ambiental en comunidades indígenas se encuentra el trabajo realizado por Fabiola Moreno, para optar como magister en enseñanza de ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia, en el año 2013, denominado *“Interculturalidad, saberes originarios en la clase de ciencias: diseño de una unidad didáctica para estudiantes de grado sexto de secundaria desde la mirada de los indígenas de la comunidad Cubeo”*.

Desde esta experiencia de investigación se planteó como objetivo *“Analizar la puesta en marcha de una unidad didáctica en el área de las ciencias naturales para estudiantes de grado sexto de educación media básica, desde la mirada de la comunidad originaria Cubeo del Vaupés a través de la utilización de relatos orales”* (Moreno, 2013). Este objetivo se enmarca en el contexto capitalino con niños de escuela capitalina, que tratan de conjugar la mirada de lo científico (occidente) y una propuesta por parte de la docente desde la mirada de los Cubeos y su “ciencia” (ancestral).

En la experiencia de investigación de Moreno (2013), existe una apuesta intercultural que va enfocada a un grupo de estudiantes capitalinos, los cuales en clase de ciencias han trabajado conceptos y conocimientos propiamente occidentalizados pero que se le apuesta desde allí a conocer y reconocer otras formas de ciencia diferentes a las ya aprendidas, para abrir campo así a la ciencia de los Cubeos.

La experiencia, lleva así a comprender un mundo de conocimiento distinto al impartido en escuelas y en la cotidianidad capitalina, para conectar con otras formas

que no se legitiman desde la ciencia, como verdaderas, pero que hacen parte de las realidades distintas de las comunidades no capitalinas. Para Moreno *“...es posible implementar una estrategia de aprendizaje donde coexistan los conocimientos occidentalizados y los referentes a saberes de los pueblos originarios”* (Moreno, 2013)

Esto, llevando a su vez a tejer puentes posibles que les permita a los estudiantes reconocer otros conocimientos y otras formas de aprender y enseñar desde la oralidad y romper con el esquema occidental en donde el conocimiento en la escuela es unidireccional en donde pocos como los docentes tienen conocimiento, cosa contraria a la que sucede en las comunidades étnicas, así como afirma Moreno: *“...se ratifica la necesidad de visibilizar a nuestras comunidades indígenas reconociendo en algunas de ellos la gran riqueza de saberes que poseen y buscando que sus conocimientos sean validados y confrontados con los nuestros.”* (Moreno, 2013)

La experiencia investigativa de Moreno (2013), aporta a la presente propuesta investigativa la idea de extrapolar las construcciones logradas desde escenarios culturalmente distintos a occidente, como posibilidad para la enseñanza intercultural de los conocimientos, permitiendo así, que el conocimiento como constructo sobrepase los límites que se estipulan entre las ciencias y los sujetos puedan reconocer sin dificultad otras formas de conocer el mundo e interpretarlo.

Se puede comentar finalmente, acerca de este antecedente, que la forma de relacionar los contextos como occidente en donde existe la ciencia y lo concreto con contextos ancestrales en donde existe la espiritualidad y lo intangible, abre una ventana de posibilidades en cuanto a la difusión cultural y a la comprensión más cercana e interrelacionar con la naturaleza como emergencia, ya que es necesario responder al universo de conocimientos que circundan y que son necesarios a la hora de volver a unir la razón con el sentir como estaba antes de la modernidad.

Siguiendo con los antecedentes en donde se proponen estrategias para la enseñanza de lo ambiental en contextos indígenas, se encontró un trabajo elaborado por Liceth Díaz, Ernell Villa y Wilmer Villa, en el año 2016, denominado *“Referencias cosmogónicas y prácticas del buen vivir según el pensamiento de los Wayú de Manaure (la Guajira, Colombia)”*.

Este se realizó teniendo en cuenta como metodología de trabajo la etnografía, la cual era flexible y densa al mismo tiempo. Se trabajó con comunidad indígena rural ubicada en ranchería en el departamento de la Guajira, teniendo en cuenta únicamente mujeres sabedoras, artesanas y comerciantes entre los 24 y 62 años de edad, debido a que en la cultura Wayú las mujeres son las encardas de *“...los procesos*

de transmisión cultural y el diálogo intergeneracional entre las y los integrantes de este pueblo de La Guajira.” (Díaz, Villa, & Villa, 2016)

La estrategia propuesta por los autores consistió en la recopilación de prácticas como los rituales por parte de la cotidianidad de la comunidad, en donde se puede evidenciar las formas que tienen de asumir la naturaleza y el cuidado de la vida partiendo del sujeto individual hasta lo colectivo y más allá de lo individual como la muerte. Se tiene el ritual, como un objeto de conocimiento que pone a dialogar lo teórico con lo práctico y por ende se legitima desde allí como un conocimiento válido para conocer el mundo.

Estos eran recopilados a lo largo de la investigación y cada uno de ellos guardaba unas intenciones comunales e individuales, las cuales permitieron no solo dar a conocer máximas de convivencia y de cuidado entre las personas que participaban del ritual, sino también para los otros de la comunidad y las personas investigadoras.

Para Díaz, Villa & Villa, era clave comprender las formas que tienen los Wayú de entender el mundo y a partir de la escritura y comprensión desde occidente de los rituales la posibilidad de llevar a otros escenarios dentro de la comunidad como a los más pequeños enseñar ese conocimiento.

Entonces, este antecedente aporta significativamente a la presente propuesta investigativa, ya que ellos desarrollan una metodología propiamente cultural, en donde la labor de los investigadores es comprender, entender y buscar maneras de comunicar a través de rituales los conocimientos que se tienen al interior de la etnia a otros que tal vez por procesos de aculturación se han olvidado de sus normas, principios y prácticas como Wayús y por ende se ha perdido parte de la memoria desde los individuos.

Hay que añadir, que este trabajo aporta a la propuesta también respecto al “*...papel que cumple el rito en el cultivo de los valores ancestrales, mediante el seguimiento de las narrativas y las prácticas culturales*” (Díaz, Villa, & Villa, 2016), ya que la ésta trabaja mediante la utilización de narrativas como fuente de conocimiento y como importantes a la hora de comprender patrones de comportamiento y orígenes de prácticas al interior de las comunidades étnicas.

Finalmente hay que decir que este antecedente es importante para la propuesta, ya que se fija en las construcciones que se logran en el dialogo entre las culturas y los aportes que hace occidente “*...a través de los procesos de transmisión cultural en los que la lengua aporta los recursos necesarios para ser, estar, desear, saber y proyectar el significado de la experiencia comunitaria*” (Díaz, Villa, & Villa, 2016) y por ende poder

seguir tejiendo puentes significativos entre la cultura local y el otro conocimiento, el occidental.

Las narrativas desde lo cosmogónico como estrategia de investigación en múltiples contextos

Respecto a la construcción de las narrativas desde lo cosmogónico como estrategia y posibilidad para la enseñanza en el aula o fuera de ella dentro de los procesos de educación en un área urbana, es un trabajo denominado "*La narración oral como estrategia metodológica en la enseñanza de las ciencias naturales (relaciones entre seres vivos) en niños de 9 a 11 años de edad*" realizado como trabajo de grado para optar como licenciados de la Universidad Pedagógica Nacional a Dary Johanna Buitrago y Sharon Joanni Zárate, en el año 2007.

En el documento anteriormente referido, se problematiza el uso de las narrativas como una estrategia para la enseñanza de las ciencias en el aula, desde los conceptos previos que tengan los niños acerca de las relaciones entre los seres vivos, teniendo en cuenta la identificación y determinación de esos conceptos previos que tienen los niños, la recopilación de narrativas que les permita trabajar la temática en cuestión, la construcción colectiva de narrativas de diferentes tipos acerca de la temática y finalmente utilizar dichas narrativas en el aula (Buitrago & Zárate, 2007)

La propuesta, problematiza un poco la educación transmisora, en donde el profesor a veces parece ser el único que posee conocimientos y los estudiantes se limitan a memorizar datos e información que muchas veces es descontextualizada y que limita tanto el conocimiento y los procesos de construcción de pensamiento tanto del maestro como del estudiante; generando así, que se pierda el interés y la posibilidad creadora por el conocimiento.

Sin embargo, afirma Buitrago y Zárate (2007), que hay en la escuela un gran potencial al trabajar conceptos en forma de narrativas ya que permiten conceptualizar y construir un conocimiento que fácilmente se apropia y se permite construir desde la colectividad, en donde el maestro reconoce conocimientos, saberes y creencias entre sus estudiantes y los va complejizando con sus conocimientos teniendo en cuenta un lenguaje en común, las narrativas.

De acuerdo con lo anterior, las autoras afirman que, a través de narrativas propias, o narrativas que les permitieran relacionar los conocimientos, siendo estas ya establecidas, era posible apropiarse conocimientos, posicionar conceptos y conocer diversas formas que tienen los niños de relacionarse con su medio. De esta manera se consideran las narrativas como una opción viable en la escuela que permite

conocer, reconocer y aportar el conocimiento didáctico y pedagógico de la biología y de las ciencias en general (Buitrago & Zárate, 2007)

Por ende, este documento aporta significativamente a la construcción del presente documento, ya que permite ver que las narrativas en este caso son viables a la hora de enseñar distintos conceptos y de conocer las formas que tienen de relacionar los conceptos con su vida cotidiana, las cuales se convierten en una estrategia válida en el aula para que los niños aprendan sin la prevención o la preocupación que puede generar el conocer nuevos temas (Buitrago & Zárate, 2007), sino que le apuesten a la exposición de lo que saben y complejicen el conocimiento junto con el maestro.

Otro documento que respalda la idea de la construcción de las narrativas, desde lo cosmogónico, como estrategia y posibilidad para la enseñanza en el aula o fuera de ella dentro de los procesos de educación, en comunidades indígenas se encuentra un trabajo de la Licenciada en pedagogía infantil Mery Ellen Mejía, de la Pontificia Universidad Javeriana, en 2009, titulado *“La educación en la infancia Wayuu a través de los relatos míticos de su cultura”*.

Dentro de este trabajo se problematiza un poco los relatos míticos que tiene la cultura Wayuu y cómo estos influyen directamente en la educación de niños y niñas. Para ello, busca analizar la relación existente entre los relatos míticos con la formación de los niños en zonas rurales de la Guajira, mediante la caracterización de la cultura, la recuperación progresiva de esos relatos y mediante la interpretación de esos relatos en el marco de la enseñanza y su actividad dinamizadora en los procesos educativos de los niños y niñas (Mejía, 2009).

Desde esta perspectiva, realiza la investigación durante un periodo de tiempo que no se detalla en el documento, sin embargo, afirma que realiza observación participante, inmersión en el aula mediante talleres, entrevistas semi-estructuradas a niños y profesores y con ello desarrolla la propuesta, en donde existen resultados que apoyan la idea del presente proyecto en donde las narrativas se convierten en el puente de mediación entre el conocimiento ancestral y el conocimiento escolar.

Según Mejía (2009), los relatos míticos dentro de la educación rural de la cultura Wayuu cumplen funciones sociales que van desde la norma moral que direcciona el qué hacer en la comunidad, es decir lo aprobado y desaprobado, hasta la comprensión de toda la dimensión humana en donde está inmersa no solo los fenómenos en la naturaleza y la creación de ella, sino la relación existente entre la naturaleza y las acciones humanas.

Además, se encuentra que al igual que en la cultura Ticuna en el Amazonas, los Wayuu centran su conocimiento en los ancianos y en los niños, en donde los primeros son los responsables del acervo de conocimiento para la comunidad y los segundos son los receptores y aprendices responsables de conocer, aprender y practicar cada cosa enseñada por parte de los ancianos de la comunidad (Mejía, 2009, pág. 38)

Por ende, esta es una investigación que aporta resultados que sustentan la idea de las narrativas para la enseñanza en el aula y fuera de ella, como fuente de conocimiento ancestral que permite hacer puentes como ya se había mencionado entre el conocimiento ancestral y el conocimiento escolar.

Pero no solo las narrativas o relatos para el caso de Mejía, se convierte en puente sino en metodología de investigación ya que no solo se encuentran relatos que permiten hacer conexiones entre los conocimientos que confluyen en el proceso de educación, sino también permiten comprender la complejidad de los procesos al interior de las culturas indígenas y relacionar los conocimientos para la vida de los sujetos que van a la escuela y que tienen que estar mediando entre esas dos miradas de conocimiento.

Finalmente, un documento que también permite hablar de las narrativas como estrategia de aula y fuera de ella para la enseñanza, se tomó en cuenta el trabajo de Katherine Rojas y José del Carmen Tejada, denominado *“El comic: un lugar para la narración del mundo de los niños y las niñas”*, realizado en el año 2015, en el marco de la maestría Comunicación-Educación de la Universidad Francisco José de Caldas.

A lo largo de este documento, se puede encontrar reflejada una fuerte problemática que plantean los autores en los diseños curriculares que hay al interior de las aulas, en donde se ha relegado por parte del currículo todas esas formas de crear, inventar e innovar en los niños, y que permite que exista una desconexión entre lo estético, lo creativo y lo visual con los conocimientos aprendidos en la escuela (Rojas & Tejada, 2015).

Esto debido a que se pretende cumplir los conceptos y temáticas que se deben ver en la escuela, pero no hay escenarios en donde se fortalezcan esas capacidades creativas de los niños y niñas y a veces se pierde de vista la posibilidad que las narrativas escritas o ilustradas pueden llegar a tener a la hora de construir conocimiento escolar (Rojas & Tejada, 2015).

Este trabajo se desarrolló desde una investigación acción educativa, desde un paradigma hermenéutico. La investigación giraba en torno a describir y analizar el mundo de los niños desde narrativas gráficas, a partir de la creación de espacios en el aula que les permitiera descubrir el comic como otra forma de escritura, además,

reflexionar en cómo los niños narran sus vidas y sus formas de pensar a través del comic, para así reconocer esta estrategia como una posibilidad en el aula de enseñar y aprender de lo que saben los niños y de lo que desconocen (Rojas & Tejada, 2015, pág. 14).

De esta forma se pudo obtener unos resultados que van entorno a varias categorías, entre las cuales se puede resaltar una aporta significativamente al documento en desarrollo. Esta categoría a resaltar es la que emerge producto de la actividad misma de proponer narrativas gráficas en el aula, en donde los niños comunican realidades que viven y que experimentan, además muestran en lo que creen y en lo que sienten que es una verdad para su vida (Rojas & Tejada, 2015). Es decir, es una buena estrategia para medir sus formas diversas de pensar y percibir los conocimientos que los rodean.

Desde esta perspectiva, se puede decir, que existe una aproximación a la forma de enseñar desde la imagen sumado a la oralidad lo cual forma un puente entre eso que los niños y niñas viven, experimentan, conocen, asumen como verdades, y los conocimientos que los circundan en su vida cotidiana; es decir, las narrativas se convierten en una estrategia que permite conocer las formas que tienen de pensar y entender el mundo y por ende de actuar, permitiendo así que sea más contextual y propio los conocimientos que se generen en la escuela, ya que si se sabe cómo piensa el niño, se puede complejizar esas formas que tienen de conocer el mundo y llegar a profundizar en esos conocimientos escolares que se deben abordar en la escuela (Rojas & Tejada, 2015).

Por ende, este antecedente aporta significativamente al trabajo en desarrollo ya que evidencia que las narrativas son una forma de conocer lo que piensa el otro, pero también de establecer un lenguaje en común en donde se puede construir conocimiento, pero también complejizar las formas que se tienen a la hora de pensar una temática determinada. Es decir, las narrativas son formas de retratar lo que el otro piensa, pero también formas de interactuar entre pensamientos y concepciones que se tienen en torno a una sola cosa.

¿QUÉ DICEN ALGUNOS AUTORES ACERCA DE...?

“La vida ha perdido contra la muerte, pero la memoria gana en su combate contra la nada”

Tzvetan Todorov

La naturaleza, las representaciones sociales, las narrativas, la educación ambiental y las cosmovisiones indígenas se reúnen en esta propuesta con el objetivo de retratar una forma de pensar, sentir y comprender el mundo desde una perspectiva indígena, partiendo así de estos conceptos desde el concreto hacia la selva y ella a su vez le dio forma y vida en los resultados obtenidos. En este apartado, se muestra la conceptualización a través de varios autores que tratan de volver concreto un concepto y al final de cada uno de ellos una construcción conjunta entre autores e investigadora el cual se tomó en cuenta para abordar la propuesta en la selva.

Naturaleza

Inicialmente, abordaremos algunas posturas que existen en torno a lo que se entiende por naturaleza desde el concreto. Astrid Ulloa, antropóloga de la Universidad Nacional, en el año 2010 en su artículo *“Concepciones de la naturaleza en la antropología”*, afirma que la naturaleza ha trasegado por diferentes concepciones que van desde una entidad apolítica, a ser una construcción social con implicaciones políticas (Ulloa, 2010).

Ella afirma que existen tres tendencias acerca de la naturaleza, una, son los factores ambientales y su incidencia sobre los fenómenos sociales la cual le llama *determinismo ambiental*, dos, efectos en los procesos culturales en el entorno la cual la llama *determinismo cultural* y tres, la perspectiva ecosistémica donde se analizan las interrelaciones de los humanos con su ambiente y la manera en que se condicionan mutuamente, está la llama *perspectiva holística*.

Describiendo las tres tendencias, la autora posiciona la naturaleza desde la antropología, con la última perspectiva, *la holística*, ya que ella considera que existe una estrecha relación entre naturaleza y cultura, en donde las dos son interdependientes, pero interactúan. Entonces, desde esta óptica afirma que: *“La naturaleza y la cultura se plantean como construcciones sociales que implica que los seres humanos no son determinados por el medio ambiente y a su vez que la naturaleza, no es determinada por los intereses individuales”* (Ulloa, 2010).

Por ello, según Ulloa, los seres humanos con relación al ambiente o a la naturaleza no determinan las dinámicas propias de esta, ni, al contrario, sino más bien, están inmersos en ella y son determinados mutuamente. Por lo tanto, si hay afectaciones

mutuas deberían existir también procesos de reciprocidad y de cuidado. Esto implica que se parte del hecho que los humanos son seres situados en contextos y que los conocimientos deben estar en pro del cuidado y de la responsabilidad con eso natural que es otorgado a cada grupo de personas.

Por otro lado, Gísli Pálsson, coordinador y en conjunto escritor del libro *“Naturaleza y sociedad” Perspectivas antropológicas* del año 2001, habla de las diferentes relaciones humano-ambientales que se pueden establecer con la naturaleza y que de hecho priman en la sociedad. Estas se resumen en tres paradigmas, el orientalismo, el paternalismo y el comunalismo, que nacen desde la entrada de la modernidad, con el Renacimiento, la Ilustración y el nacimiento de las ciencias positivistas. Los tres orientan maneras de ver la vida, lo vivo, lo humano y la naturaleza (Pálsson, 2001).

En el orientalismo, se habla de la presencia de una fractura fundamental entre la naturaleza y la sociedad que se dio en el momento en que algunos seres humanos se declararon amos y señores de la naturaleza, es decir, los encargados de ella. El vocablo orientalista trajo consigo la idea de la domesticación, de conquista y de explotación a la naturaleza siendo así nula la idea de reciprocidad, y con ello las ideas expansionistas que permitieron manipular la vida de otros a costa de alcanzar el poder (Pálsson, 2001)

En segundo lugar, está el paternalismo. Es un paradigma que se abre un poco para hablar a favor de la defensa y del cuidado de esa naturaleza que anteriormente era tomada para extraer y para dominar; sin embargo, se tiene desde esta categoría una idea antropocéntrica, en donde el hombre la domina con su conocimiento, es decir, en la medida en que la conozco la defiendo, pero *“ese discurso convirtió a la naturaleza en un fetiche, separándola así del mundo de los humanos”* (Pálsson, 2001, pág. 94)

Por ende, el cuidado de la naturaleza, se convirtió en un discurso de apropiación y de dominio humano, ya que impuso una postura decisiva en donde se tiene la posibilidad de cuidarla o no. La naturaleza entonces, se convierte en la damisela en peligro y los humanos los héroes que la protegen no por considerarla importante y parte de ellos sino por su condición de vulnerabilidad. Desde allí se puede afirmar que la naturaleza se cosificó y se volvió un objeto para cuidar y no un sujeto con el que se puede establecer relaciones.

Y el comunalismo, el tercer paradigma, habla de que es imposible pensar la naturaleza separada del hombre. Marx (1961(1844)) afirmaba que: *“... tomada en forma abstracta, por si misma- la naturaleza fijada en aislamiento del hombre- no es nada para el hombre”*, entonces, el hombre debería estar en una relación estrecha con el hombre y esa relación emergente debería conectarse y relacionarse con la naturaleza

por la posibilidad de valor que cada uno le otorga a esta. Desde esta perspectiva, Pálsson afirma que, si se piensa así la naturaleza y en el hombre hay principios de reciprocidad generalizada con otros hombres y con la naturaleza, esta se va entender como un igual (sujeto de derechos) (Pálsson, 2001).

Recogiendo un poco las ideas ya expuestas respecto a los tres paradigmas propuestos por Pálsson, se puede determinar que la naturaleza en la llegada de la modernidad sufrió una abrupta ruptura con el humano, el cual ha llegado a considerarse no solo alejado de la naturaleza sino quien domina y manipula a su conveniencia los procesos naturales auto reguladores de ella misma. Por ende, Pálsson hace un llamado de atención respecto a la forma en la cual los humanos ven la naturaleza, debido a que, así como lo expresa el paradigma comunalismo estos dos son inherentes y coexisten dentro de una misma dinámica, por lo tanto, si se afecta una de las partes, resulta afectada toda la dinámica.

Otro referente para el concepto naturaleza, es Enrique Leff, un economista mexicano que se le considera uno de los mayores pensadores ambientales de Latinoamérica. En su escrito *“Ética, vida y sustentabilidad”*, afirma que: *“El hombre, desde que es hombre, ha intervenido en la naturaleza a través de sus cosmovisiones, sus instintos y sus deseos, sus codicias y sus solidaridades”* (Leff, 2002). La naturaleza, siempre ha sido explotada y puesta al servicio de las necesidades creadas o no de los seres humanos, siendo así un asunto ético desde tiempos remotos.

Leff, sitúa la naturaleza en un asunto netamente filosófico, en donde la ética es la que va a permitir determinar el significado de ella y la cual va a traslapar las acciones humanas. Es decir, que la naturaleza para Leff no es una relación ni un objeto sino una categoría como la humana y *“para ello se requiere una ética de preservación y revalorización de la naturaleza: por sus valores materiales, simbólicos y estéticos”* (Leff, 2002)

Desde esta perspectiva, Leff afirma que *“para pensar el mundo, para inscribirse en la vida, es necesario superar la ética que emana de la ciencia, como la que emana del mercado. Pues sus lógicas han estado fundadas en un principio de dominio de la naturaleza, movilizadas por un afán de objetividad y orientadas hacia una finalidad eficiente, olvidando el ser de las cosas y los valores subjetivos de los procesos que les dan su sentido de existencia”* (Leff, 2002)

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la libertad de las acciones humanas va a depender netamente de las decisiones y formas en que se comprende la naturaleza. Para comprender esa naturaleza de forma compleja se necesita alejar la ética que sobrepone el bienestar humano por encima del bienestar de toda biosfera y más bien

poner el bienestar de la naturaleza y del humano al mismo nivel de importancia y de complejidad.

En conclusión, el concepto **naturaleza**, merece ser comprendido desde los tres autores, para el abordaje de esta propuesta de investigación, debido a que los tres aportan visiones tanto antropológicas, como paradigmáticas y éticas que permiten ver a la naturaleza como algo complejo que circula entre diferentes visiones y que por ende es un concepto polisémico que no se puede abordar desde una sola visión, sino que se tiene que complejizar con otras para entender su forma de abordaje y sus particularidades dependiendo del contexto.

Representaciones sociales

Las representaciones sociales como su nombre lo indica son aquellos imaginarios que circundan entre una comunidad o grupo de personas y que direccionan así mismo sus prácticas. Uno de los referentes que se toma en cuenta desde la propuesta para este concepto, es Sandra Araya, la cual describe los significados desde diferentes autores compilando así los conceptos en un cuaderno de ciencias sociales denominado "*Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*" de la FLACSO en el 2002.

Allí, se expresa que "*...cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto*" (Araya, 2002) lo cual significa que en las sociedades se tienen de manera individual una representación de los objetos, sin embargo, ellas son permeadas de una manera significativa por el sin número de representaciones de otros individuos de la sociedad. Por lo tanto, las representaciones siempre son colectivas y permeadas por la cultura y las dinámicas sociales que rodean al individuo.

Para Araya (2002), las representaciones sociales "*...se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo*".

Esto quiere decir que como las representaciones sociales son códigos entre las comunidades a veces parece difícil entenderlas y descifrarlas entre los discursos que se construyen y que se apropian, debido a que también en las culturas hay códigos de comunicación, los cuales se deben hablar y entender para poder comprender así mismo las representaciones que circundan.

Además, Araya toma en cuenta algunas definiciones de los primeros pensadores que conceptualizaron las representaciones sociales (R.S.) como por ejemplo Moscovici en el año 1979. Él afirma que las R.S son "*...un corpus organizado de conocimientos y una*

de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, págs. 17-18; Citado en (Araya, 2002)).

Entonces, así como lo menciona Moscovici, las RS contienen en su interior el corpus de conocimiento de una persona y de un colectivo, las cuales permiten retratar claramente cuál es la visión acerca de algo que tienen los humanos en diferentes contextos y por ende se puede captar cómo se entiende la realidad para esos sujetos en particular. Según Araya, también afirma que el conjunto mismo de representaciones en una sociedad o colectivo se puede determinar como un fenómeno social que direcciona sus prácticas y su forma de comprender el mundo y la realidad (Araya, 2002).

Por último para este referente se toma en cuenta el concepto abordado por Sandoval en 1997 y citado por Araya en 2002, en donde se afirma que las RS tienen como funciones, primero, *la comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones*; en segundo lugar, *la valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos*; en tercer lugar *la comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales* y por último, *la actuación, que está condicionada por las representaciones sociales*. (Citado en Araya, (2002) (Sandoval, 1997)).

Entonces desde esta perspectiva, se tiene presente que las RS no solo permiten descubrir cómo piensa y entiende el sujeto la realidad sino también valorar, aceptar, enjuiciar, comunicar y asumir las representaciones de otro conjunto de individuos que lo circundan y que permiten establecer nuevos canales de comunicación para complejizar así mismo sus propias representaciones sociales.

Otro referente dentro del contexto de las representaciones sociales es Silvia Piñero con su artículo de investigación *“La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual CPU-e”* publicado en el año 2008, la cual señala que *“...las representaciones sociales no se reducen a la simple interpretación de la realidad, sino que implican un proceso de producción de la misma...”* (Piñero, 2008)

Lo cual quiere decir, que las representaciones no se limitan o se sesgan a cómo piensan o entienden los sujetos sino cómo se construye en una sociedad ese tipo de representación que se reproduce en los discursos y en las prácticas de los sujetos que las replican. De esta manera se entiende, que las RS son constructos colectivos que para conocerlos hay que reconocer algunas de las formas que tienen las comunidades de comunicarse y emitir símbolos y códigos entre lo que se dice y lo que se hace.

Por lo cual, Piñeros expresa que *“...las representaciones sociales son un conocimiento constituido que funciona de forma práctica porque determina la manera en que el agente se acerca a esta realidad, a modo de anteojos que guían la percepción y la acción...”* (Piñero, 2008).

Además de estas afirmaciones de Piñeros, dentro de su artículo de investigación incluye a Piña (2004), el cual afirma que *“...las representaciones sociales constituyen un pensamiento social que se distingue de otras formas como la ciencia, el mito o la ideología, no obstante que pueden mantener con éstas algún tipo de relación”* (Citado (Piña, 2004) en Piñeros (2008)). Y por último se destaca que las representaciones sociales por estar en el intelecto de los individuos, no son objetos etéreos, suspendidos en un espacio en la imaginación, sino que estos se encuentran incorporados en el cuerpo simbólico de cada sujeto y que exteriorizan constantemente en los discursos y prácticas de los sujetos (Piñero, 2008).

Finalmente, otro referente que habla de las RS es María Banchs, en el año 2000, a través de su artículo de investigación denominado *“Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”*, en donde afirma que las RS *“...constituyen al mismo tiempo un enfoque y una teoría”* (Banchs M. , 2000), esto debido a que ellas se pueden recopilar a través de muchas formas de abordaje, obedeciendo así a configurarse como un enfoque y se puede entender como una teoría, debido a que grandes pensadores como Moscovici, las plantea en términos de teoría debido a que se siguen realizando aproximaciones hacia ellas y su forma de abordaje.

Ella retoma tres formas de entender las RS, las cuales determinan su posición como teórica en el campo. La primera la retoma de Moscovici y Jodelet, las cuales se entienden desde la complejidad de la construcción de la representación social y por ende se empieza a teorizar el tipo de construcción social e individual hasta llegar a una representación social sólida que involucre comportamientos, prácticas y pensamientos en los sujetos (Banchs M., 2000).

La segunda la retoma de Jean Abric, el cual habla de las representaciones sociales desde los procesos cognitivos y su aporte a la estructura de la narrativa definiendo así, el núcleo de la RS y sus elementos periféricos los cuales sujetan el núcleo y consolidan la forma de comprender el universo que compone la representación social (Banchs M., 2000). Y la tercera, que la retoma de Willem Doise, la cual es una perspectiva más sociológica en donde las RS están centradas en *“las condiciones de producción y circulación de las mismas”* (Banchs M., 2000).

Con estas tres definiciones, se puede decir desde Banchs, que *“las representaciones sociales deben ser analizadas en relación con los procesos de la dinámica social y de la dinámica psíquica”* (Banchs M., 2000) ya que si se fija la atención únicamente en uno

de los dos elementos constitutivos de la RS (social o individual) no se podría llevar a cabo la construcción y la evolución de esas representaciones sociales por parte de los sujetos y de la sociedad.

También afirma que a la hora de abordarse las representaciones sociales independientemente del modo de aproximación que se adopte, se debe preguntar no sólo qué se entiende por social cuando se habla de representaciones sociales, sino y sobre todo, cómo se aborda, se integra y con cuáles contenidos, lo cual lleva a honrar “el carácter histórico social de las representaciones, estudiando en su estructura no sólo los mecanismos sino los contenidos en tanto que memoria social y huella cultural y analizando los procesos sociales de su construcción en la interacción cara a cara” (Banchs M. , 2000).

Concluyendo dentro del concepto representaciones sociales, cabe decir que los tres autores que se traen a colación en esta propuesta tienen cabida dentro del concepto que se emplea en esta propuesta investigativa, ya que se considera que RS son la forma de conocer y comprender de un colectivo un imaginario, el cual se somete a transformaciones, hibridaciones y sobre todo complejizaciones debido a que en todo momento hay intercambio de códigos y simbolismos entre las culturas y las comunidades particulares.

Además, se considera no solo las representaciones sociales un enfoque simplemente, sino la forma de conocer y reconocer la realidad visualizada por otros y que permite comprender las prácticas y conocimientos construidos en el tiempo por los sujetos en un contexto determinado.

Narrativas

El concepto de narrativas asumido como un método de investigación, se describe por Bárbara Biglia y Jordi Bonet-Martí, en el artículo “*La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida*”, parte de entender que las narrativas son formas alternativas de entender las subjetividades de los contextos y un nuevo método-proceso de investigación que problematiza el dualismo epistemológico basado en la distinción sujeto-objeto y el realismo ontológico que postula la existencia de una realidad objetiva.

Los autores afirman que “*las narrativas se constituyen como nuevos objetos de análisis discursivo, atribuyéndoles una importancia relevante en la capacidad de descripción de realidades subjetivas.*” (Biglia & Bonet, 2009) Desde esta perspectiva, las narrativas son un método que contraponen los pasos de la investigación empírica, en donde la fase de sistematización es completamente desligada de la fase de práctica. En la nueva investigación de corte social, con un enfoque cualitativo las narrativas se

configuran como un continuo diálogo de información y de reflexión entre las fases de la investigación (Biglia & Bonet, 2009).

Desde esta perspectiva se puede además comprender que, así como lo trae a colación Biglia & Bonet en palabras de Haraway (1997) las narrativas son historias de las personas las cuales "*...están necesariamente incrustadas en prácticas narrativas.*" Por lo tanto, a la hora de realizar investigación social las narrativas se escuchan como cuentos, pero son en realidad un cumulo de información que aborda todos los campos de conocimiento que el sujeto tiene construido y por lo tanto direccionan su quehacer. Según Haraway, citado en Biglia & Bonet, afirma que "*...las historias no son 'meramente' nada. Al contrario, las prácticas narrativas son una de las partes [...] de la semiosis de la creación-construcción de los conocimientos biológicos*" (Haraway 1997, p.125).

Por ello, desde la perspectiva de Biglia & Bonet, se tiene en cuenta las narrativas como un proceso de narrativizar el diálogo y por ende exponer las narrativas "*...a ser transformadas y subvertidas por otras subjetividades y colectividades*". Entonces, desde allí se afirma que las narrativas no son estáticas y se van complejizando a medida que sean expuestas a otros y se vayan modificando los constructos individuales de los sujetos (Biglia & Bonet, 2009).

Otro referente, acerca de las narrativas, lo aporta Diana Victoria Vargas en el año 2013, a través de su artículo de investigación publicado en la revista *Razón y Palabra*, denominado "*Las narrativas: evidencia cultural en la organización*". Vargas afirma que las narrativas se "*constituyen un agente que altera las dinámicas de la cultura organizacional, son actos comunicativos que relatan la realidad en un espacio o tiempo determinado.*" (Vargas D., 2013)

Desde esa perspectiva, las narrativas influyen en la forma de construcción de cultura, debido a que aparte de la oralidad son una forma de relato que va contando lo sucedido y lo construido en un espacio-tiempo determinado. Es decir, que "*narrar en la organización implica revelar el pasado, descubrir el presente y planear el futuro*" (Vargas D., 2013).

Entonces, según Vargas, las narrativas, son completamente inherentes a la cultura y a las prácticas culturales de los sujetos lo cual indica que estas construyen significados es los contextos y por lo tanto organizan informaciones múltiples en donde se puede evidenciar la cotidianidad de los sujetos y la realidad colectiva. Por ende, se considera además que las narrativas "*cumplen la función de comunicar y expresar una realidad colectiva cuando se comparte un mismo espacio*" (Vargas D., 2013)

Finalmente, Vargas afirma que dentro de la cultura existen lazos entre la razón y la emoción en los sujetos, los cuales llevan a construir “...las realidades con los imaginarios, las individualidades con los colectivos, las subjetividades con las objetividades; en la cultura se conectan las creencias, los valores y las manifestaciones y, ésa conexión, no es otra cosa que la narración” (Vargas D., 2013). Por lo tanto, se puede afirmar que las narrativas interconectan a los sujetos con su cultura y la reorganizan desde sus vivencias.

El último referente a tomar en cuenta a la hora de hablar de narrativas es Darío Ángel, en su artículo *Narrativas y memoria*, el cual fue publicado en el año 2007. Allí, Ángel afirma que las narrativas se pueden comprender desde dos ángulos, uno siendo las narrativas una técnica de investigación, en la cual hay marcas simbólicas del grupo social de donde provienen, por ende, se tienden a analizar y comprender desde el lado del investigador.

La segunda forma en la que se puede entender las narrativas según Ángel, son un relato que reconstruye la memoria individual y colectiva, en donde se llevan procesos de identidad de un grupo social y por lo tanto hay procesos de validación y de triangulación con toda la comunidad.

Desde estas tres perspectivas de narrativas, se puede decir que estas se constituyen como un método de investigación no violenta que recopila sentires, valores, sentimientos, pensamientos y prácticas de las personas en cuanto sujetos y en cuanto sociedad, las cuales permiten retratar claramente las posiciones individuales y permiten descubrir las formas de entender el mundo desde los sujetos participantes en un contexto.

Por ende, se puede concluir que las narrativas son una forma de comunicación y un método que requiere más atención por parte de la investigación social, las cuales tienen la facilidad de expresar una comunicación intrínseca y extrínseca con las comunidades. En definitiva, las narrativas son la vida hecha palabra y la palabra hecha pensamiento.

Educación Ambiental

Dando continuidad a los conceptos que toman lugar en la propuesta investigativa, hay que aclarar que la Educación Ambiental, tiene como idea de que “la cuestión ambiental, más que una problemática ecológica, es una crisis del pensamiento y del entendimiento, de la ontología y de la epistemología con las que la civilización occidental ha comprendido el ser, a los entes y a las cosas” (Leff, 2002). Sin embargo, esta crisis abre una posibilidad y es la de abrir una nueva comprensión del mundo en donde se puede relacionar lo real, lo subjetivo del ser y la infinitud del conocimiento.

Desde allí, se plantea el primer referente, que es aportado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual afirma que la E. A. es: *“la vía más expedita para generar conciencia y fomentar comportamientos responsables frente al manejo sostenible del ambiente”* (Ministerio de Educación, 2005). Sin embargo, esta postura que reglamenta en Colombia el todo de la educación, incluyendo lo que se debe enseñar en el aula, responde a las dinámicas esencialmente del desarrollo capitalista, debido a que se tiene que la E. A. debe responder a manejar eso aquello que sirva para el desarrollo sostenible.

Con ello, no se quiere decir que las dinámicas de la dimensión ambiental se deben negar a la idea de la economía o del mundo, sino más bien, el no propender por los modelos de desarrollo sostenible permitiría que no se pensara la naturaleza como algo fuera del humano, o como un objeto que se debe cuidar, sino más bien como una posibilidad de establecer conexiones y reflexiones sobre las acciones humanas y depredadoras que este sistema impone de alguna manera.

Afortunadamente, todo lo que se habla de E. A. en Colombia, no apunta solamente a la sostenibilidad ni a la respuesta a un sistema económico en crisis, algunos autores como Porras y Pérez (2014), afirman que la E. A. es: *“... pensar el ambiente más allá de una realidad dada y objetiva, manipulable científica y técnicamente, para considerarla como una construcción dialéctica, intersubjetiva, realista y crítica, en donde circulan saberes y emergen redes de interacciones sujeto – sujetos – objeto construidos socialmente y relacionados con el contexto histórico, político y ético en el que son elaborados para posibilitar a los seres humanos entender el ambiente como una construcción social y cultural, orientada hacia la transformación de realidades”* (Porras, y otros, 2014)

Desde esta perspectiva, se entiende la E. A. como una posible construcción de la realidad, en donde la vida y lo vivo no es algo estático y mucho menos la naturaleza, por el contrario, es totalmente dinámico. Si se parte de esa manera el entender la vida, se puede llevar ello a la escuela y por ende enseñar de esa manera, teniendo en cuenta que el mundo se mueve y que somos responsables de lo que pasa ahora y en el futuro del planeta.

Esta visión, pone en un contexto que invita a pensar que más allá de las acciones que pueden suscribirse bajo la E. A. está la vida y el cuidado de ella, ya que la naturaleza y todo lo que coexiste con ella está pendiendo de las relaciones de poder que se establezcan como límites de la sociedad. Además, pone en una dimensión relacional y responsable a la Educación como eje articulador de las decisiones de la sociedad.

En resumen, la educación ambiental se complejiza e irrumpe en el mundo como un efecto de las formas de conocimiento, ya que trasciende y se vuelve un asunto transversal a la vida y a la misma naturaleza. Sin embargo, esta no es una biología del conocimiento ni trata de explicar la relación de un organismo con su medio, sino que va a llevar a que los sujetos que se piensen estas relaciones entre naturaleza-humano, tengan reflexiones y acciones que permitan cambiar las realidades de los contextos en crisis.

De acuerdo a ello, se asumirá la educación ambiental desde las propuestas de los autores ya mencionados, ya que se debe tener en cuenta que la educación ambiental es una forma de problematizar las cuestiones socio ambientales que impactan el mundo natural y que ha deteriorado un lugar en el que está el humano y por ende si el humano sigue perturbando de esta manera como lo ha hecho desde la época de la industrialización hasta ahora se verá afectado en su integridad y en la posibilidad de vida de otras especies y de la naturaleza en general.

Además, se pone en tensión las formas de apropiación de lo ambiental que tiene el Ministerio de Educación Nacional, ya que son poco aterrizadas al contexto mega-diverso de Colombia y las resistencias desde América Latina que se le hacen al desarrollo sostenible y deja de lado las construcciones propias de los territorios suramericanos como el desarrollo sustentable.

¿QUÉ PROPONEN ALGUNOS AUTORES ACERCA DE...?

*“La emoción es tan completamente negra,
como la razón es griega”*

Leopoldo Senghor

Para esta propuesta, gestada desde una perspectiva de educación ambiental en contexto, para el reconocimiento de los saberes, prácticas y creencias ancestrales desde la etnia Ticuna y colonos cercanos a la etnia, que retratan lo que para ellos es la naturaleza y las diversas formas de cuidarla a través de narrativas, se aborda desde un paradigma centrado en la epistemología pluralista, la cual se propone *“como una forma de pensar, de conocer, de concebir, de ciencia, de imaginar, opuesta al pensamiento universal, a la ciencia estructural, a la episteme moderna, a los modelos explicativos basados en la totalidad y en la deducción”* (Prada, 2014)

De acuerdo con esto, la propuesta aborda esta epistemología, ya que es compleja, incluyente y reconoce otros saberes diferentes a los de occidente como conocimientos legítimos que les permiten a los habitantes del territorio permanecer milenariamente allí. Esta epistemología, permite conocer particularmente la integralidad, la interconexión y la interdependencia entre el cosmos y todo lo que en ella cohabita, como las plantas, animales y los humanos como parte de ella (Olivé, 2009)

Esta epistemología, para la propuesta, tiene una gran importancia, ya que primero, permite recoger una heterogeneidad de pensamientos tanto indígenas (comunidad) como occidentalizados (investigadora) y los pone a dialogar en la praxis, en el diario vivir al interior de la comunidad pero siempre rescatando una episteme ancestral, resistente y alternativa; segundo, se plantea como una forma de poner a dialogar y reconocer no solo el saber aprobado por occidente a través de un método científico o de un conocimiento escolar sino *“... reconocer otros saberes, los saberes de la gente, los saberes culturales, los saberes concretos, descalificados por las ciencia”*. (Prada, 2014)

Por ende, desde esta propuesta, hay una construcción de conocimiento por parte de indígenas y colonos cercanos a la etnia Ticuna, en el municipio de Puerto Nariño, Amazonas, completamente contextual, lo cual no quiere decir que es netamente construida por ellos, ya que debido a las dinámicas llevadas a cabo por grupos religiosos, turistas y demás se han ido modificando y existiendo un sin número de sincretismos que han permitido que la cultura se configure de otra forma distinta (García, 2014), pero también va de la mano el proceso con escuelas e instituciones que permiten que haya una conexión entre los discursos ancestrales y occidentales.

Dentro de la epistemología pluralista como paradigma de trabajo, existe para la propuesta de investigación un marco hermenéutico, en donde este se puede entender como *“...una experiencia histórica más que un ejercicio contemplativo de saber. Es un comprenderse como ser histórico en el acontecer histórico”* (Ángel, 2011). Desde allí, se entiende que la hermenéutica es más que interpretar desde una sola óptica y unidireccional entre el investigador y el objeto investigado. Por lo tanto, esta consolida como una historia que se construye de adentro hacia afuera y se retroalimenta de afuera hacia adentro.

De acuerdo a ello, la hermenéutica desde sus primeros pasos se comprendió como *“...una actividad interpretativa para abordar el texto oral o escrito y captar con precisión y plenitud su sentido y las posibilidades del devenir existencial del hombre”* (Arráez, Calles, & Moreno, 2006). Ella, como actividad interpretativa ha direccionado sin número de investigaciones que no solo tienen en cuenta el saber objetivo de un fenómeno, sino que trasiega entre lo objetivo y lo subjetivo e involucra así mismo, sentires, valores, cosas intangibles que la ciencia no puede atrapar desde su razón.

Por lo tanto, la hermenéutica utilizada para este trabajo no solo interpreta desde la investigadora hacia el grupo investigado, sino que permite que el grupo investigado interprete no solo sus realidades sino también las realidades que lleva a cuesta la investigadora desde el contexto del que proviene y conjunto puede emerger unas nuevas formas de reinterpretar los contextos y las realidades.

También se puede decir que la presente propuesta investigativa se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo flexible el cual es propuesto por Nora Mendizábal en el capítulo del libro *Estrategias de la investigación cualitativa* denominado *“los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”*. El enfoque cualitativo flexible, se refiere a *“la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación”* (Mendizábal, 2014)

Desde esta perspectiva, la propuesta de investigación pretende ser flexible por estar trabajando con sujetos que tienen otras formas de conocer y relacionarse con la naturaleza distintas a las que generalmente se adaptan a contextos urbanos como la ciudad o a contextos académicos en donde se tiende a teorizar y organizar el conocimiento en cajones, sin embargo también pretende ser *rigurosa y fiable*, ya que se necesita en el desarrollo de la propuesta *“conocer todos los procedimientos*

necesarios para producir conocimiento y tener conciencia de su relevancia” (Mendizábal, 2014).

Es decir, se necesita la flexibilidad para moldear la propuesta según el contexto, las creencias, prácticas y sentires de los sujetos con los que se trabaja mancomunadamente, pero también de la rigurosidad y la fiabilidad en el proceso en donde se pretende evidenciar parte del conocimiento ancestral que se tiene y que se puede tener en cuenta a la hora de abordar la Educación Ambiental en el aula y fuera de ella.

Y para complejizar los aspectos metodológicos a tener en cuenta en esta investigación, se abordó una propuesta metodológica desarrollada por Irene Vasilachis denominada *“De la epistemología del sujeto cognoscente a la epistemología del sujeto conocido”* (Vasilachis, 2006), en donde se problematiza las características más esenciales que se tienen a la hora de realizar la investigación cualitativa, ya que por parte del investigador siempre hay una tendencia a interpretar lo que se hace en las comunidades particulares, en donde no se sabe si realmente existe una interpretación correcta de ese conocimiento por parte del investigador.

Por ende, Vasilachis (2006), propone una forma que cabe dentro del enfoque cualitativo con diseño flexible, en donde se pretende captar los diferentes matices construidos y legitimados desde el contexto y asumidos como aspectos concretos de la realidad, en donde el papel fundamental del investigador es orientar las discusiones que giran en torno a eso que se asume como verdadero, y teniendo en cuenta que los dos sujetos tanto conocido como cognoscente son *sujetos esencialmente iguales pero realizan aportes diferentes* (Vasilachis, 2006).

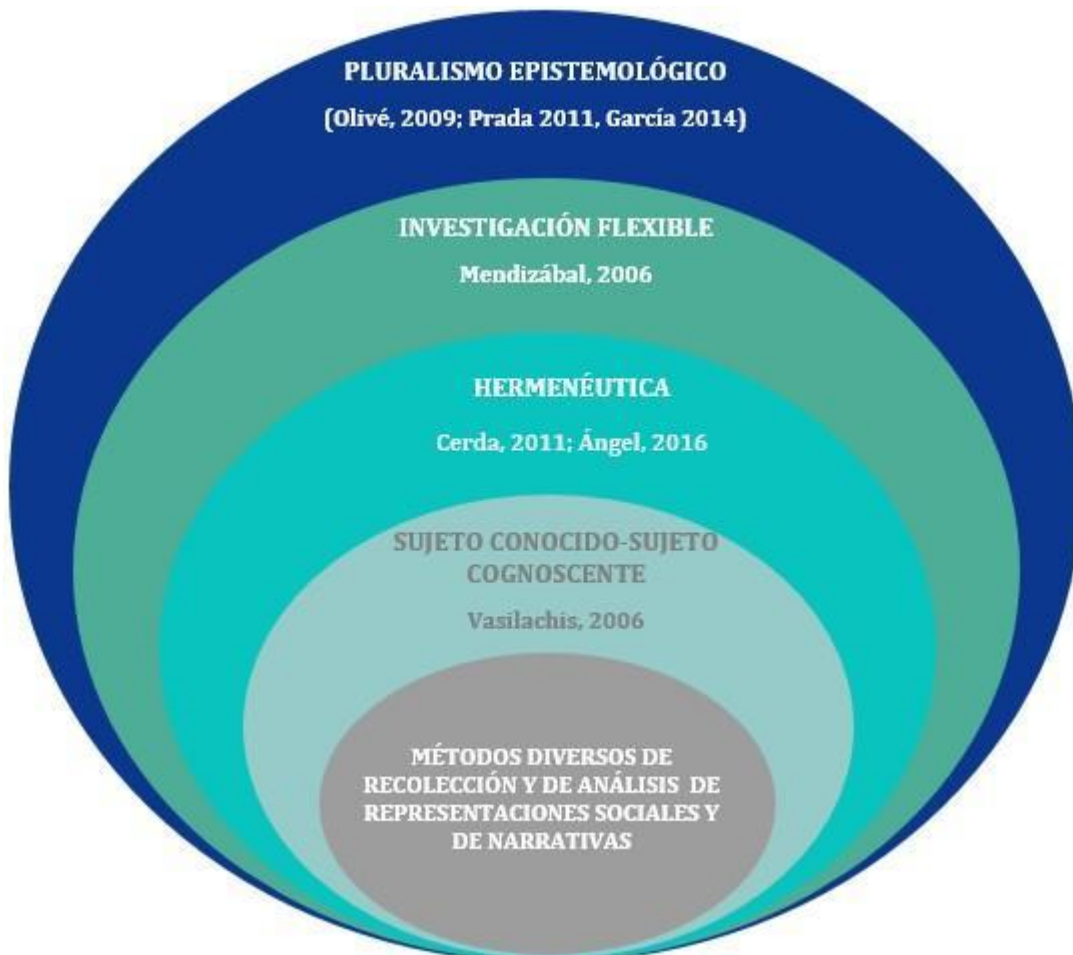
En palabras de Vasilachis (2006, pág. 53) la investigación debe ser *esa interacción de dos – o más– personas con igual capacidad esencial de conocer, las cuales se comunican y, mediante esa comunicación, amplían y profundizan conjuntamente su conocimiento acerca del otro, acerca de la capacidad y de las formas de conocer, acerca del proceso de conocimiento y acerca de sí mismos en lo que dichos sujetos tienen de idéntico”* (Vasilachis, 2006)

Entonces, la propuesta metodológica consiste en que hay dos sujetos, uno cognoscente y uno conocido, el cognoscente es aquel que tiene un conocimiento que se *“aprueba”, ubicado espacio-temporalmente, en sus fundamentos teórico-epistemológicos y en su instrumental metodológico* (Vasilachis, 2006). Y existe el sujeto conocido, que es aquel que está en su contexto y que tiene unas formas

particulares de conocer y leer ese contexto distinto a esos fundamentos teórico-epistemológicos.

Desde esta perspectiva, los dos sujetos deben establecer un puente que será un conocimiento de interés y que el sujeto conocido será el que tiene la capacidad para entender todas las dinámicas de su contexto y que el sujeto cognoscente será el que propicie los escenarios y las discusiones que permitan acercarse a ese conocimiento legítimo que tiene el sujeto conocido. La idea no solo es acortar las distancias que existen entre el sujeto conocido, el contexto y el sujeto cognoscente sino reconocer el conocimiento propio del contexto como un conocimiento válido y verdadero para ese contexto en particular y en donde las visiones tanto del sujeto conocido como del sujeto cognoscente sean cuestionadas y puestas en discusión. (Vasilachis, 2006, pág. 58).

Ilustración 1: Aspectos metodológicos de la propuesta



Elaboración propia

También se propone, métodos e instrumentos para la recolección y el análisis de la información construida y por ende cada uno de ellos contribuye a las tres fases que se describen en *¿Cómo se hizo en la selva?* (Apartado siguiente). Para recoger información (Primera fase), se escogieron las entrevistas semi- estructuradas (Díaz, Torruco, Martínez, & Varela, 2013); (Vargas I., 2012); (Guber, 2001) como pretexto para abrir el dialogo con los actores principales, en donde se pudiera establecer una comunicación efectiva con ellos y se generen espacios de reflexión (Guber, 2001) y de tejido experiencias que enriquecieran los puentes emergentes.

Los instrumentos que fueron menester para la labor de la primera fase fue el diario de campo y el cuaderno de campo, para tener un registro cuidadoso de cada experiencia que pudiese servir posteriormente para la sistematización, además de cámara fotográfica y de audio para registrar momentos específicos que se consideraran necesarios tener como memoria. Las técnicas que se propusieron, giran en torno a la contextualización e indagación respecto a las perspectivas de naturaleza y su cuidado y para ello se tiene la observación participante y no participante (Guber, 2001).

Para la segunda y tercera fase de construcción y análisis de las narrativas que retrataban la naturaleza, se optó por indagación entre las historias de la comunidad Ticuna, en donde los abuelos, los papás, los sabedores y los jóvenes tuvieron oportunidad de tomar voz y contar historias. Posteriormente se escogió para el análisis la propuesta de Abric (Abric, 1994) que consiste en encontrar entre líneas aquellas palabras que se relacionaban directamente con la naturaleza y sus formas de cuidado, denominada "*Asociación libre*". De este mismo autor, se tomó en cuenta la construcción de pares de palabras, en las que se identificaban entre las narrativas los términos *bisagra*, y los términos *asociativos*, los cuales podrían constituir el esqueleto de la naturaleza a través de palabras.

Seguido a ello, se tomó en cuenta a Jodelet (1984), el cual propone el análisis de procedencia de la información, en donde se tiene en cuenta como categorías de análisis las diferentes fuentes de información de las cuales los sujetos cargan las representaciones sociales que poseen, estas se pueden resumir en cuatro fuentes importantes, como lo son la experiencia individual o cercana a la realidad del sujeto; la segunda, el mundo, universo o ambiente en donde se desenvuelve; la tercera, las realidades de otros sujetos y cuarto, los conceptos, teorías, ideas o culturas que permean y son próximas al sujeto.

Luego de ello, se optó por la metodología de Silvia Friedman, citada por Banchs (2000), la cual se denomina "*análisis gráfico de los significantes*". Esta consiste en reconocer el predicado y el sujeto de las oraciones significantes de los textos y

reproducir gráficamente a través de estrellas socio métricas las relaciones tejidas entre el predicado y el sujeto.

Siguiente a ello se propone por parte de la investigadora comparar de a dos estrellas y sacar de cada una de las comparaciones los conceptos más estrechos y repitentes entre ellas. Finalmente, se propone una estrella socio métrica final para retratar con palabras, lo que significa la naturaleza desde la perspectiva de la etnia Ticuna de Puerto Nariño, Amazonas.

¿CÓMO SE HIZO EN LA SELVA?

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”

Eduardo Galeano

Después de la revisión que se realizó y viendo las posibilidades con la comunidad tanto de la etnia no escolarizada y la comunidad escolarizada se desarrolló la propuesta en cuatro fases, las cuales estuvieron íntimamente relacionadas con el proceso de práctica pedagógica. Cada una de las fases, responde a cada uno de los objetivos específicos trazados pero cada una de las fases no es consecuencia de la anterior sino son progresivas y sincrónicas.

Primera Fase: Reconociendo la otredad

Una vez puestos los pies en el contexto, no hay nada mejor que conocerlo a través de las personas que cada día lo recorren, lo sienten y lo apropian. En Puerto Nariño, cada persona hace parte del escenario y se hace indispensable que cada uno esté allí. El pescador, el artesano, el profesor, el abuelo, la mamá, la vendedora, la cocinera, la pilandera, hacen parte de la historia que se desenlaza y forman un todo complejo, difícil de entender cuando se es turista.

Cuando se quiere reconocer al otro y ya no se ve el extraño como turista sino como uno que va habitar el territorio, empiezan a emerger situaciones, charlas y escenarios que le permiten al turista darse a conocer y por lo tanto los otros lo empiezan a reconocer. Pero para reconocer al otro, se hace necesario reconocerse como sujeto, con una identidad distintiva, a sabiendas que cada costumbre, tono de voz y forma de ver el mundo va determinada por el contexto de donde se viene. Una vez existe un reconocimiento propio, se puede ver con claridad la identidad del otro y por ende se empiezan a tejer lazos y puentes que llevan a comprender el mundo intangible y simbólico que se hace invisible al principio.

Para esta fase, se tuvo en cuenta cuatro formas distintas en las que se propició el reconocimiento de los otros sujetos, de las otras prácticas, de las otras formas de conocer y entender el mundo y de las otras interpretaciones que se dieron por parte de los sujetos involucrados junto con la investigadora.

Primera estrategia: Conociéndonos

Consistió en la presentación con la comunidad escolar y la no escolar del municipio, teniendo así visitas a escenarios comunes que propiciaran una conexión entre el proyecto y los potenciales actores del escenario. Se realizó visitas a la biblioteca pública, a la plaza central, a las tiendas, a Natütama, al coliseo, a las sedes de la

Institución educativa y a los centros de educación para adultos mayores que auspicia la alcaldía municipal.

Segunda estrategia: Encontrándonos

Una vez instaurados y reconocidos los escenarios en donde se podía tener presencia y en donde la comunidad reconocía el proyecto se empezaron a propiciar encuentros, en donde la comunidad interactuara con las actividades propuestas por el proyecto de investigación.

De allí, se involucró todo tipo de población, como por ejemplo abuelos como pilar esencial para las historias que más adelante se iban a construir; padres de familia que sincrónicamente trabajaban en sus labores y por ende tenían practicas específicas que permitían retratar el diario vivir de las familias indígenas pero que también enseñaban a sus hijos las labores de chagra, pesca y artesanías; se involucró así mismo profesores de las materias complementarias a la de ciencias naturales, como química, lengua materna, educación ambiental, agrícola y otras que trabajaban en pro del desarrollo integral del conocimiento como las artes y español.

Dentro de esta estrategia, hubo la posibilidad de interactuar con los niveles de conocimiento al interior de la comunidad y por ende comprender en una pequeña parte el mundo simbólico en esos niveles específicos.

Tercera estrategia: Conectándonos

Esta estrategia consistía en hacer parte de actividades culturales y rituales en las que se podía evidenciar otras dimensiones de los sujetos involucrados en el proyecto, debido a que como sujetos se tienen diferentes formas de actuar dependiendo el escenario y la actividad. Se hizo parte del día del municipio, en donde se hizo durante todo un día actividades deportivas, artísticas, gastronómicas y de reivindicación del ser indígena. También se participó en la construcción de artefactos y artesanías necesarias para el ritual de la pelazón. Hubo participación en caminatas para adultos mayores y se trabajó en pro de la integración y sana competencia entre las dos instituciones de Puerto Nariño.

Esta estrategia no solo permitió ver otras dimensiones en los sujetos sino también tener contacto directo con las creencias y formas de comprender el mundo por parte de los indígenas y los pobladores cercanos a la etnia. Con ello, también se propició que familias abrieran las puertas de sus casas y sus chagras para poder conocer de primera mano la forma de vivir y algunas prácticas de cuidado de la vida.

Cuarta estrategia: Involucrándonos

Trabajar en las actividades de los habitantes. Esta fue la cuarta estrategia que se utilizó a la hora de reconocer la otredad en el municipio. Esta consistió en presenciar los escenarios y trabajar en ellos de la mano con los habitantes. Uno de esos escenarios fue la chagra, en donde la misión fue aprender nombres de plantas, usos e historias detrás de cada una; en la pesca, interactuar con los pescadores, aprender nombres comunes de peces, escuchar historias que les han sucedido mientras ejercen su labor y las preferencias gastronómicas. Y, por último, en las artesanías, interactuar con las formas de elaboración, los significados de cada pieza y las formas alternativas en cada temporada del río.

Segunda Fase: La naturaleza hecha palabra

No solo basta con conocer y reconocer la otredad cuando se pretende transformar el mundo, aunque ello ya constituye un gran paso. “*La naturaleza hecha palabra*” fue la segunda fase, en la cual se trabajó la recopilación de historias originarias del pueblo Ticuna, en las cuales se trataba de recuperar la importancia de esos relatos como esenciales para la memoria, para la identidad y el sentir indígena. Y, por otro lado, el desarrollo de actitudes comunicativas que permitieran asociar el conocimiento transmitido de forma oral a una forma escrita que es a lo que apuesta el conocimiento occidental desde la escuela.

Esta segunda fase, retomó no solo conocimiento indígena común, es decir el conocimiento que tienen los abuelos, hombres, adultos, sino también voces de mujeres, de niños y de otros pobladores que daban sus propias interpretaciones respecto al mundo simbólico de los Ticuna. Para ello se emplearon cinco estrategias.

Primera estrategia: Lo primero es la familia (Indagación de historias)

La primera estrategia que se propuso, fue la indagación de historias de origen con las familias de los estudiantes y la aproximación a esos primeros conocimientos que son enseñados a los estudiantes en su diario vivir. Además, se pudo hacer contacto con las familias directamente, las cuales a medida que desarrollaban sus actividades diarias iban asociándolas a los relatos. Con ello se pudo identificar los conocimientos que circulaban y las interpretaciones que se daban.

Con ello también se acercó los niveles de conocimiento, así reconociendo las formas de conocimiento de los más ancianos hasta los más jóvenes, pudiendo hacer relaciones que permitieran entender las prácticas de vida y las formas de actuar de cada una de las personas involucradas.

Segunda estrategia: Trueque de historias

Una vez se identificó y se dieron a conocer algunas de las historias que circulaban entre las familias de los estudiantes y los relatos que más se conocían, se realizó el intercambio de historias del origen de la naturaleza y se transitó desde la religión hasta historias de otras culturas aborígenes para poder establecer puntos en común y aquellos en los que se distanciaban.

Esta estrategia fundamentalmente lo que pretendía era compartir historias, creencias y formas de ver el mundo para poder establecer un proceso de difusión cultural y de validación de otras formas de conocimiento no solo del proyecto a la comunidad sino desde la comunidad al proyecto y la manera de comprender el mundo desde una perspectiva occidentalizada.

Tercera estrategia: La naturaleza contada desde los sabedores

La naturaleza contada desde los sabedores fue otra estrategia empleada en dos escenarios, en donde los abuelos contaban historias de la cultura para explicar el origen del mundo, las distintas formas que tiene el ser humano de relacionarse con la naturaleza y la naturaleza con el ser humano y algunos parámetros sagrados que se tienen al interior de la cultura.

Esta estrategia nace desde el modelo de la comunidad, debido a que esa es la manera tradicional en donde el conocimiento es horizontal y el abuelo es el responsable del conocimiento y se enseña a las nuevas generaciones.

Cuarta estrategia: ¡A tejer historias!

¡A tejer historias!, fue la estrategia que permitió la construcción de las narrativas mediante talleres sensoriales, de producción de micro-cuentos, rimas, poesías y finalmente el taller en donde a partir de una sola frase que les resumiera la historia partirían a escribir toda la historia.

En la medida de lo posible, los estudiantes cuidaban su ortografía, signos de puntuación y coherencia en lo narrado y junto con la asignatura “español” se pudo hacer corrección de estilo y la ampliación de detalles de la historia que a veces se omitían.

Esta estrategia, recogía de primera mano las historias de los abuelos, de los padres y las mismas interpretaciones de los jóvenes que permitieron en su momento dar cuenta de un universo complejo de conocimiento y por ende con la esencia de la cultura transitando entre los diferentes niveles de conocimiento e interpretaciones diversas.

Quinta estrategia: Ilustrar es vivir la historia en la piel

Ilustraciones acompañando cada historia escrita, fue la última estrategia empleada. Esta con el objetivo de hacer más amena cada narrativa, más cercana, más llamativa y por qué no más indígena. Los pueblos aborígenes han utilizado la pintura y los dibujos para transmitir conocimientos e ilustrar cientos de mensajes de forma distinta a la oral utilizando así formas, representaciones y simbolismos que permiten orientar al sabedor en la historia y mantener el conocimiento vivo.

Se realizó sesiones simultáneas con las de escritura, con el objetivo de que las historias tuvieran ilustración y que siguieran la idea del escritor. Con ello, se dio participación a los interesados en escribir historias y a los que se inclinaban más por la ilustración.

Tercera fase: La naturaleza hecha pensamiento

Al ir construyendo las diferentes narrativas tanto escritas como ilustradas, en donde cada una de las historias de los más viejos son contadas por los más jóvenes y ellos al mismo tiempo reivindican su propia historia e identidad, se hace necesario empezar a leer entre líneas y canalizar cada sentimiento, interpretación subjetiva, razonamiento y forma de comprender el mundo, que en últimas es el compilado de todo, lo que permite comprender cómo piensan y por ende cómo actúan frente a la naturaleza regidos por normas y principios culturales, que dan una luz al cómo abordar la educación ambiental en contextos tan distintos a los occidentalizados como lo es la selva.

Para esta fase, que se llevó a cabo en campo y en la ciudad, con herramientas diversas, tenía como fin la captación de sentimientos, de pensamientos y de constructos, los cuales permitió consolidar ese macro-concepto Naturaleza y por ende su forma, su origen, sus normas y las formas de cuidado que la cultura Ticuna tiene en su diario vivir. Para ello se emplearon siete fases de análisis.

Primera estrategia: La naturaleza entre líneas

Para esta estrategia, se identificaron las palabras que se relacionaban con la naturaleza o con escenarios que se pueden asumir como naturales (río, selva, lago, etc.), los cuales se encontraban asociados de forma libre, según Abric (1994). Desde allí, se pudo retratar en un primer nivel las asociaciones entre naturaleza y las otras categorías relacionales como lo humano, los otros seres vivos y lo espiritual.

Segunda Estrategia: La naturaleza en binas

Esta estrategia se denomina “*construcción de pares de palabras*” y se constituyó como un segundo nivel de asociación y de análisis dentro de las narrativas, ya que la intención de esta era encontrar entre las binas de palabras los términos bisagra o

aquellos que se repiten y concentran la atención de la narrativa entorno a ellos y también los términos asociativos, los cuales no se repiten tanto, pero que les dan significado a los términos bisagra. Esta estrategia se adaptó de Abric (1994).

Tercera estrategia: ¿De dónde proviene esta forma particular en la que narran la naturaleza?

Para esta estrategia se toma en cuenta a Jodelet (1984), el cual propone la metodología

“Análisis de procedencia de información” la cual consiste en determinar a través del sujeto que se utiliza para formar las oraciones en las narrativas, la procedencia de donde yace la información para poder construir esa representación social y por ende asumirse como una verdad entre el pensamiento y constitución de la realidad del sujeto. Las cuatro fuentes para Jodelet, son la propia, en donde el sujeto protagoniza la realidad; el contexto o universo en donde el sujeto aprende y conoce la realidad; los otros sujetos, los cuales le sirven como objeto de conocimiento y finalmente la cultura, la filosofía o la moral, las cuales direccionan a través de patrones sociales la información que capta el sujeto y que apropia como realidad.

Cuarta estrategia: La Naturaleza toma forma

Esta estrategia, fue adaptada desde la propuesta de Silvia Friedman, la cual se denomina *“Análisis gráfico de los significantes”* y consiste en el análisis de las narrativas a través de la construcción de una estrella socio métrica, la cual selecciona y representa un concepto determinado, para este caso la naturaleza.

Quinta estrategia: La Naturaleza: Un retrato a través de las palabras

Finalmente, se propone la compilación a través de palabras apoyadas en la estrella socio métrica final para poder describir cada uno de los detalles y las características de la naturaleza según la etnia Ticuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas.

Ilustración 2: Metodología en detalle



Elaboración propia

¿QUIÉNES SON ELLOS, LOS DE LA SELVA?

“La vida es energía solar domesticada”

Augusto Ángel Maya

Ellos, los de la selva, son personas que han tenido la oportunidad de nacer en un territorio distinto al del concreto. Son niños, jóvenes, adultos y abuelos que caminan las calles angostas de Puerto Nariño, Amazonas, que se bañan en las aguas color chocolate del río Loretoyaco y que viven del pescado, la yuca y sus derivados y de los múltiples olores, sabores, texturas y colores de las plantas que da la selva.

La propuesta fue desarrollada por niños y jóvenes de la Institución Agropecuaria José celestino Mutis de los cursos primero hasta quinto en las comunidades de 20 de julio y Puerto esperanza y de los cursos noveno y décimo de Puerto Nariño. También fue desarrollada por algunos profesores de la institución, por habitantes del municipio como artesanos, pescadores, agricultores, guías turísticos y personas que viven en un mundo rodeado de verde, salvaje, exótico y mucha agua. Además de estas personas, también fue desarrollado por la selva, el río, las chagras y los animales que mantuvieron cerca a la investigación y que la hicieron especial e inolvidable.

Fotografías 6: niños y jóvenes participantes de la propuesta



¿QUÉ SE CONSTRUYÓ Y CÓMO SE PUEDE COMPRENDER AQUELLO EN LA SELVA?

“Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores”

Eduardo Galeano

Así como inicia este apartado, con una frase de Eduardo Galeano, que reconoce la diversidad que existe en el planeta entero, se reconoce desde la propuesta la multiplicidad de resultados obtenidos, debido a que se trabajó desde diferentes edades, perspectivas, miradas, afinidades y por qué no decirlo sentires que permitió que la propuesta fuera matizada y diversa en sí misma por cada uno de los sujetos que participó y que permitieron que la naturaleza tomara formas inesperadas.

Para cada una de las fases que se propuso desde el concreto, se obtuvieron así mismo construcciones desde la selva que complejizaron la propuesta y que permitieron la sincronía y la armonía entre lo propuesto y lo hecho, sin embargo, hay que reconocer que hubo dificultades y particularidades que permitieron que la propuesta abarcara más estrategias para complejizarse y poderse llevar a cabo.

Construcciones tejidas desde el reconocimiento

El reconocer a otro, implica el reconocimiento individual, colectivo y contextual y desde allí parte la propuesta para poder comprender problemáticas, entender relaciones emergentes en el contexto y dar a conocer la propuesta de investigación. Dentro del reconocimiento individual, la investigadora se reconocía como *“una foránea, la cual no entendía ni comprendía la forma en la que las personas se comunicaban y le comunicaban y por ende al principio le costó adaptarse. Se reconocía como ajena al calor, a la música, a la comida y a la naturaleza que en principio parecía hostil”* (Alzate, 2017).

Fotografía 7: El sol besando al río. Atardecer camino a Puerto Nariño, después de visitar el lago Tarapoto

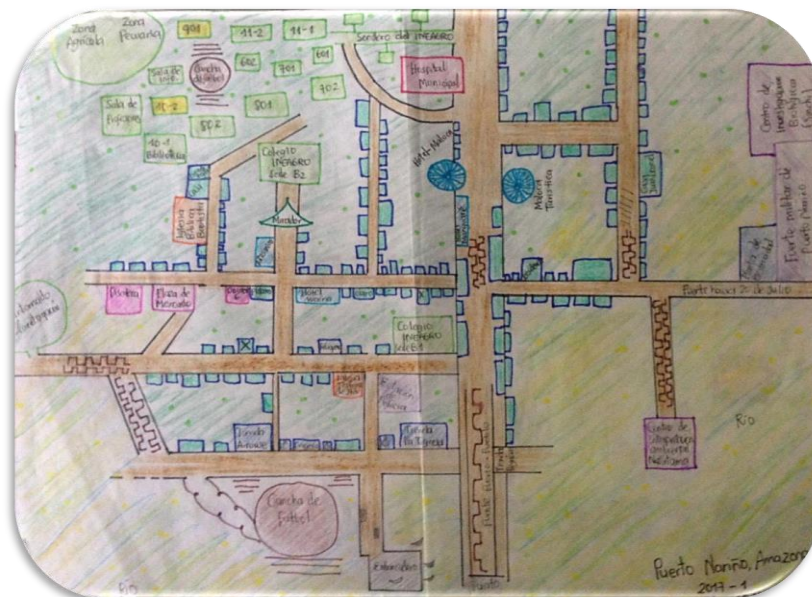


Elaboración propia

Una vez dejó prejuicios y prevenciones en el contexto, pudo entrar a reconocer los habitantes de esa selva hostil, con costumbres distintas y formas de ver el mundo complejas. Se puede decir que los otros como diferentes por su contexto y sus distintas formas de hacer y ser, se pueden describir como personas alegres, introvertidas al principio y luego espontáneas, con conocimientos que desbordan y superan sin duda alguna a cualquier investigador con años de academia, ya que ellos caminan y saben caminar por sus caminos.

Conocen historias fascinantes, que dejan perplejo a cualquier desprevenido. Existen habitantes propiamente de la etnia Ticuna, otros mezclados entre Ticunas, Cocamas y Yaguas, otros pocos mezclados entre alguna etnia anteriormente mencionada con peruanos, brasileños u otros extranjeros.

Ilustración 3: Cartografía realizada por la investigadora



Elaboración propia

Dentro del contexto escolar, con los jóvenes que participaron en la propuesta investigativa, hay que decir que son jóvenes que ven de otra forma el ser indígena, no desde la invisibilización o desde el reconocimiento como inferiores a los externos del contexto, como se ha presentado en los procesos de conquista y colonización del ser indígena, sino más bien se reconocen como otro sujeto de conocimiento y de prácticas que los llevan a conocer su mundo y su realidad. Ven en su cultura otra forma distinta de aprender y de enseñar diferente a la que se enseña en la escuela. Construyen puentes entre lo indígena y lo occidental, que marca decisivamente sus formas de pensar y entender las dinámicas propias de su cultura. Esto, debido a que la Institución Agropecuaria José Celestino Mutis propende por aportar desde la educación propia a los conocimientos ya adquiridos por cada uno de los estudiantes y así mismo trata de hacer hibrideces entre los conocimientos tanto ancestrales como occidentales, para que cada estudiante comprenda y apropie esos conocimientos.

Por ende, la escuela, en el caso particular de los jóvenes que trabajaron la propuesta, se transforma en un escenario dinámico que interpreta el contexto y propone diversas formas de fusionar los múltiples conocimientos, para tejer puentes de comunicación con occidente y poder hablar el mismo idioma con él, para así ser reconocidos por otras culturas distintas a las propias.

Ilustración 4: Naturaleza según los estudiantes de décimo grado



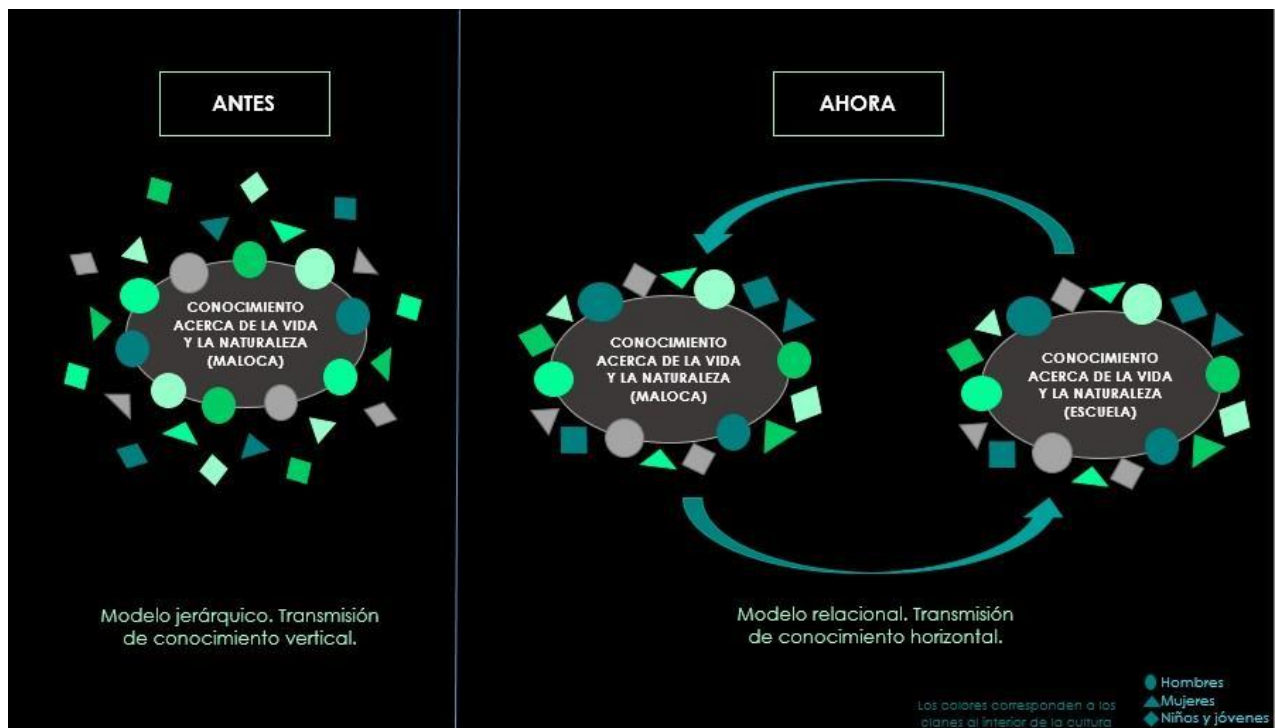
Fotografía propia

Por ende, los jóvenes de la etnia, debido a las particularidades del contexto, el cual es rodeado de turistas, hay visiones progresistas entre los habitantes y la existencia de

la escuela que tiene un tinte occidental, se puede evidenciar que nos niños y jóvenes están dando un vuelco cultural a la etnia, ya que ellos se reconocen como sujetos cognoscentes que no simplemente están para aprender del abuelo, sino están para enseñar y aplicar conocimientos desde jóvenes.

Estos conocimientos que son mediados en gran parte por la escuela, los llevan a reinterpretar su realidad, a divisarse con roles específicos al interior de la comunidad y fuera de ella, a buscar escenarios distintos a la selva para poder realizar sus vidas y a hacer procesos de hibridación que les permita reconocerse como indígenas, pero también como sujetos con capacidades iguales a los mayores y a los foráneos. En el siguiente diagrama se puede ilustrar el vuelco cultural por el que atraviesa la etnia Ticuna y los escenarios en donde se conoce y se aprende desde la cultura.

Ilustración 5: Organización de los Ticuna Antes y Después de la entrada de la escuela al contexto



Elaboración propia

Desde esta perspectiva propuesta en el diagrama, se puede decir que antes, el conocimiento acerca de la vida y la naturaleza, solo los hombres mayores tenían la capacidad de adquirirlo en la maloca y de la mano de abuelos que guardaban y distribuían el conocimiento. En segundo lugar, las mujeres en los bordes de las malocas, cocinaban, tejían y simplemente cumplían un proceso pasivo de escucha y de enseñanza a sus hijos en temas como la chagra o la cocina. Y finalmente, en la

periferia más lejana, se encontraban los niños y jóvenes, los cuales eran instruidos por sus madres y abuelas, que les enseñaban normas y principios básicos.

Por ende, el conocimiento de los hombres, es más cercano al conocimiento “teórico-práctico” de la comunidad, el de las mujeres más práctico y el de los niños y jóvenes quedaba rezagado únicamente a instrucciones marcadas por los hombres y a prácticas enseñadas por mujeres que solo podían girar en torno al conocimiento de la naturaleza y la vida de la comunidad.

Ahora, en la actualidad la dinámica es un poco distinta, ya que como escenario de conocimiento no es únicamente la maloca, y no solo los hombres están en la capacidad para escuchar y aprender de primera mano de los abuelos. Esto debido a la llegada de la escuela, ya que ahora las mujeres, niños y jóvenes tienen acceso a ella sin ninguna restricción y se enseña lo mismo para todos. Entonces, la cultura al ver que el conocimiento no pertenece únicamente a una elite, empieza a constituir nuevas formas de involucrar a su gente en las dinámicas propias de conocimiento y se empiezan a generar nuevos puentes entre la maloca y la escuela y viceversa.

Estas nuevas formas que han sido posibilitadas por la escuela, permiten que la transmisión de información y de conocimientos múltiples no sea vertical y jerárquico, en donde solo unos pocos tienen el conocimiento, sino posibilita un conocimiento horizontal en donde todos pueden aportar sin importar el poco o mucho conocimiento que posean.

Hay que decir también, que por los procesos de colonización y conquista que se hicieron en siglos pasados a estas comunidades por parte de portugueses y holandeses (Ullán, 2007) y que se han seguido replicando en las últimas décadas de otras formas, como la llegada de tecnologías, la investigación científica masificadora, la venta de ideas como “*la ciudad es mejor*” “*hay más oportunidades*” han estado influenciando el pensamiento de abuelos y abuelas que creen que alguien distinto o foráneo va a apropiarse de sus conocimientos o que se van a llevar a los jóvenes y van a dejar a Puerto Nariño sin futuro. Lo cual impidió que se pudiese trabajar a profundidad con ellos. Aunque no fue imposible, porque se pudieron reconocer espacios e historias con ellos.

Por otra parte, se puede decir que, dentro de las dinámicas del municipio, existen actividades que integran a los habitantes de Puerto Nariño y los incluyen como parte de la cultura, lo cual es importante para que exista “*una identidad entre ellos y frente a otros extranjeros que llegan al contexto*” (Alzate, 2017).

Sin embargo, esta identidad en los más jóvenes se ve difusa, ya que por los mismos procesos de aculturación y de llegada de tecnología, ciencia y conocimientos por parte de occidente, pareciera que ellos quieren salir de su contexto porque allí no hay oportunidades. Lo cual se considera preocupante y se le apuesta desde la propuesta a visibilizar la gama de posibilidades de trabajo por hacer y que ya no le pertenece a los abuelos y abuelas sino a las nuevas generaciones.

Construcciones tejidas desde la palabra

Palabra, según la RAE (Real Academia Española) se puede definir como *“La unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos de la escritura.”* Desde allí, se puede decir que cada una de las palabras que se emiten, tiene un significado y por ende le permiten al pensamiento ser tangible y descriptible.

Hay algunas palabras que por su complejidad social son cargadas por más significados y ellas se conocen como *polisémicas*; la característica más visible de aquellas palabras es que casi se convierte su significado en único para un grupo de personas y por lo tanto a veces parece imposible definirla. Naturaleza, es una de ellas.

Desde la segunda fase de la propuesta investigativa, se puede decir que se realizó un buen número de tejidos de palabras que partieron con diferentes rumbos y que se encontraron por el camino de la narrativa un punto de confluencia que permitió la construcción de la palabra naturaleza desde la etnia Ticuna.

La indagación con las familias fue clave en el camino, debido a que los jóvenes con los que se realizó la propuesta investigativa desde la escuela, fueron los que recopilaron las historias e hicieron un proceso de recordación de los relatos que hacen parte esencial de su cultura. Ello de manera mancomunada con su familia, la cual es la primera base cultural y educativa de un sujeto.

De esta primera estrategia emergieron narrativas escritas e ilustradas. Cada uno realizaba el texto o la imagen de manera libre y espontánea y a través de grupos pequeños se realizó la socialización entre compañeros. De allí, surgieron 52 narrativas, 25 del grado 902 y 27 del grado 1001 que se clasificaron dependiendo de su temática y su línea de fuerza. A continuación, la descripción por líneas de fuerza o categorías.

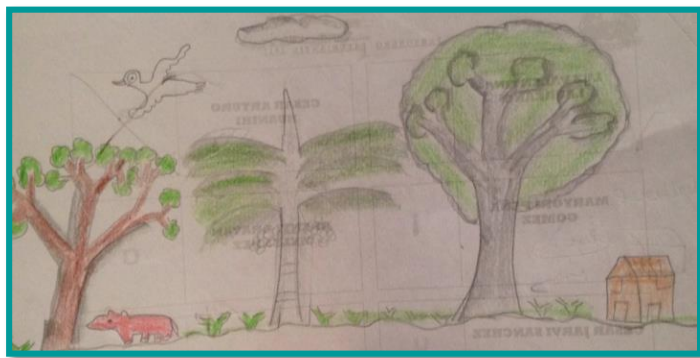
Tabla 1: Narrativas iniciales (Curso 902), Categoría "Cuidado"

Número	Descripción	Palabra clave	Categoría
1	Río, garza, árboles, bejucos, selva, playa	Cuidado	Cuidado
2	Sol, árboles, playa, aves	Dependemos, emociones	
3	Hombre, árboles, luna, nubes, flores, pasto, río	Cuidado, riquezas naturales	
4	Malokas, río, peces, árboles, chagras, aves, ceiba	Cuidado, destrucción por la mano humana	
5	Aves, malokas, río, nubes, árboles, humanos	Cuidado, contaminación, conocimiento sagrado	
6	Paisaje amazónico (Río, árboles, playas, aves)	Libre de basura	
7	Mujer, peces, tortuga, mariposa, árboles, otros animales	Cuidado	
8	Árboles, montaña, pasto	Árboles	
9	Kurupira, venganza, cuidado de la selva	Castigo, cuidado de la naturaleza	

Elaboración propia

Esta primera categoría, se constituyó por 6 dibujos y 3 textos, en donde los dibujos eran muy descriptivos a la hora de abordar qué era naturaleza; reflejaban un equilibrio aparente entre los elementos constitutivos de ella y propendían por involucrar en los ecosistemas dibujados en todo momento las actividades humanas y el humano. Es decir, desde esta categoría se asumía el humano parte de la naturaleza.

Ilustraciones de estudiantes de grado 902 que retratan la naturaleza en estrecha relación con las actividades y la vida humana



Desde los escritos, que son los tres últimos relacionados en la tabla, se habla de la relación humano-naturaleza, en tensión, la cual es mediada y soportada por la misma relación y por ende se genera una interacción permanente entre la naturaleza y cada una de las actividades y la identidad humana. Se tiene en cuenta cultura como mediadora de esa tensión y posicionan al ser humano como parte de la naturaleza.

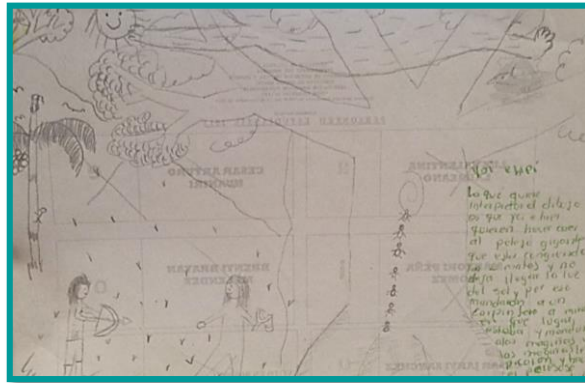
Tabla 2: Narrativas iniciales (Curso 902), Categoría "Cultural Mítico"

Número	Descripción	Palabra clave	Categoría
10	Hombres (Yoi e Ipi), ceiba, sol, palmas, majiñas (hormigas), Perezoso, aves	Mito de origen de la luz a través de la caída de la ceiba	Cultural- Mítico
11	Pantano, animales de pantano y floración típica	Pureza	
12	Garza, lago prohibido, sabiduría del chamán, castigo	Lugar sagrado, sabiduría, castigo	
13	Baile de los animales	Animales bailando	
14	Pelazón	Limpieza, preparación, sabiduría	
15	Caza en lugar prohibido, seres sobrenaturales, venganza	Lugar sagrado, seres cuidadores, castigo	
16	Tigre, pescador	Lugar sagrado, seres cuidadores, castigo	

Elaboración propia

Dentro de esta categoría los estudiantes realizaron dos ilustraciones (primeras descritas en la tabla) y 5 escritos descriptivos, en donde narran historias que se anclan con los seres míticos de la selva y que regulan las tensiones emergentes entre el ser humano y la naturaleza.

Ilustración de estudiante de grado 902 que retrata la naturaleza contada desde la cosmovisión de la etnia Ticuna "Creación de la luz por Yoi e Ipi"



Desde allí se parte de la idea de que los estudiantes reconocen las tensiones y direccionan decisiones como contaminar o no su ambiente, cazar o no animales que son considerados sagrados o simplemente conseguir compañera de vida en el interior de la comunidad con clanes específicos.

Todos estos conocimientos que direccionan las actuaciones y prácticas, todo el tiempo en esta categoría se relacionaban con seres míticos y conectaban la parte humana con la parte espiritual y sagrada, la cual es constitutiva para ellos en su diario vivir.

Tabla 3: Narrativas iniciales (Curso 902), Categoría "Valor intrínseco"

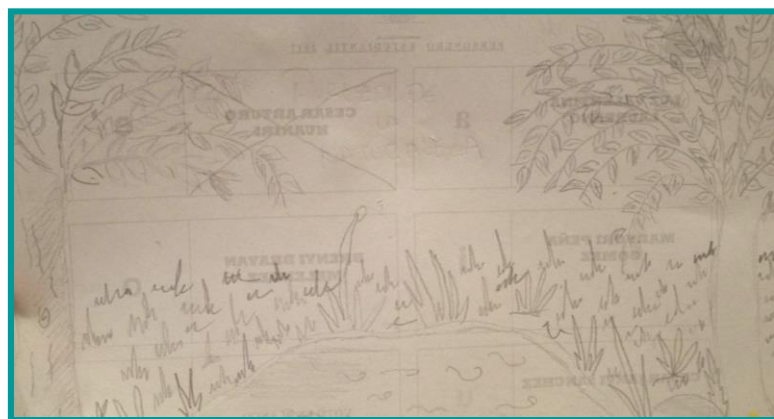
Número	Descripción	Palabra clave	Categoría
17	Río, aves, árboles, ceiba	Hermosura, abundancia	Valor intrínseco
18	Eclipse, fenómeno jamás visto	Fenómenos naturales	
19	Tortuga, cocodrilo, caballo	Engaño, ayuda	
20	Todo lo verde, pesebre verde (Pto. Nariño), árboles y Dios	Naturaleza en todo lado, Conocimiento de la verdad, cuidado	
21	Belleza, futuro, presente	Belleza, cuidado para el futuro	

Elaboración propia

Dentro de la categoría "Valor intrínseco" se obtuvieron 4 escritos y una ilustración en donde básicamente otorgan a la naturaleza valores como belleza, tranquilidad, fuente de conocimiento, sustento y equilibrio natural. Esto permite interpretar que la naturaleza en su estado más equilibrado, en donde no hay tanta perturbación, según

los estudiantes es cuando la naturaleza guarda componentes estéticos que les permiten otorgarle valores que fácilmente no se visibilizan a la hora de describir la naturaleza en la cotidianidad.

Ilustración de estudiante de grado 902 que retrata la naturaleza estética y armónica



Por lo tanto, la naturaleza en esta categoría es armada por un componente estético y valorativo que los lleva a considerarla importante por su aspecto y lo que transmite a los seres humanos y no humanos.

Tabla 4: Narrativas iniciales (Curso 902), Categoría "Valor intrínseco "Destrucción-Occidente"

Número	Descripción	Palabra clave	Categoría
22	Camino, fábrica, árbol, humanos, aves	Contaminación	Destrucción / Occidente
23	Consumo excesivo, poca responsabilidad social, aire	Consumo, daño, contaminación	
24	Descripción de los ecosistemas	Ecosistema, contaminación	
25	Cocodrilo, niños	contaminación humana	

Elaboración propia

La cuarta categoría emergente fue la naturaleza en pugna con la destrucción y contaminación de procesos industrializados de occidente y su desarrollo arrollador con lo natural. Allí se obtuvieron 2 dibujos y 2 escritos, en donde se problematizaba el avance tecnológico, científico e industrial que ha propiciado que la naturaleza y los

seres de la naturaleza mueran y generen procesos de migración obligada y de pérdida de ecosistemas completos.

Ilustración de estudiante de grado 902 que retrata la naturaleza en crisis



Desde allí, los estudiantes pudieron percibir la naturaleza en peligro, esto causado por el humano y sus ambiciones, las cuales lo ha llevado a desligarse de la naturaleza y por ende no se reconoce en ella y la contamina y destruye.

Tabla 5: Cuadro de narrativas iniciales (Curso 1001), Categoría "Valor intrínseco"

Número	Descripción	Palabra clave	Categoría
1	Río, zona verde, flores, árbol, animales de la selva, persona	Belleza de la naturaleza	Valor intrínseco
2	Brisa, sonidos del lugar, vida	La naturaleza es vida para nuestras vidas	
3	Árbol, nueva vida, semilla, fuerza	Otras formas de vida permiten la vida humana	
4	Bugeos, experiencia inolvidable, asombro	Hermosura, experiencia inigualable	
5	Río, pulmón del mundo, tikunas	Belleza de la naturaleza	
6	Contaminación, tristeza, tranquilidad	Sentimientos, contaminación	
7	Reunión de amigos, comida, desechos, puntos ecológicos	Activismo, trabajo en red, estética	
8	Libertad, tiempo con los amigos	Lugar para compartir	
9	Soledad, niño, selva, belleza	Sentimientos, paz, tranquilidad	

Elaboración propia

Para los chicos de 1001, también emergió la categoría intrínseca y ellos la aplican también a aquellos valores estéticos, pero no solo ello, sino también a los sentimientos que les evoca y a las relaciones que se pueden establecer con la naturaleza y los otros seres que son parte de la naturaleza.

Ilustración de estudiante de grado 1001 que retrata la naturaleza desde una perspectiva estética



Dentro de la categoría de “valor intrínseco” para el grado 1001, se construyó una ilustración y 8 escritos. Se puede identificar dentro de esta categoría que la naturaleza desde la perspectiva humana se relaciona a través de los sentimientos y algunos valores como la paz o la tranquilidad, lo cual permite decir que la naturaleza no solo se encierra en un concepto biológico o en descripciones físicas que obedecen a lo real, sino a la realidad de los sujetos y por ende trasciende a lo intangible.

Tabla 6: Narrativas iniciales (Curso 1001), Categoría "Cuidado"

Número	Descripción	Palabra clave	Categoría
10	Destrucción, contaminación, cuidar para el futuro	Cuidado, destrucción por la mano humana	Cuidado
11	Niño, lago, basura, pezca	Cuidado, destrucción por la mano humana	
12	Basura, consumo, cambio climático	Reflexión, llamado al cuidado y al consumo responsable	
13	Madre de la selva, prácticas cotidianas	Cuidado, concientización frente al actuar	
14	Contaminación del río, voluntarios, trabajo en la comunidad	Activismo, trabajo en red	
15	Pirarucú, concientización, trabajo en red	Ser vivo particular como excusa para cuidado del ecosistema total	
16	Sustancias psicoactivas, animales salvadores de vidas, niño	Cuidado de la naturaleza por parte de los animales	
17	Huérfanos, maldad, cuidado por parte de la selva a los niños	Cuidado de la naturaleza, vivir mejor	

Elaboración propia

Dentro de la categoría cuidado, solo se construyeron narrativas escritas, las cuales retratan la naturaleza desde una perspectiva activista, en donde los humanos deben actuar en pro de su cuidado y dentro de los escritos se pudo también identificar que existe la reflexión acerca del cuidado antes de generar el problema en la naturaleza. Por ello se puede decir que los estudiantes desde la cultura entienden que el cuidado es permanente e inherente a la naturaleza y a lo humano.

Tabla 7: Narrativas iniciales (Curso 1001), Categoría "Cultural-sagrado"

Número	Descripción	Palabra clave	Categoría
18	Lago prospero, lago seco, pesca exesiva	Consumo responsable, lugar sagrado	Cultural- Sagrado
19	Tigre, poder	Fuerza, sabia	
20	Jugarretas de duendes para los cazadores	Misterio	
21	Misterio en la selva, pérdida de una persona	Misterio	
22	Castigo por no cumplir las costumbres tikunas	Costumbre, resguardo, castigo	
23	Mono, cazador, misterio en la selva	Seres sobrenaturales que cuidan la selva, caza	

Elaboración propia

Para la categoría "cultural-sagrado", se ve la naturaleza desde una perspectiva holística y completamente interrelacionada con la cultura y con el mundo de lo espiritual, ya que desde la etnia Ticuna, hay una estrecha relación entre esos tres componentes de la naturaleza: humano, espiritual y natural. Desde allí, también se reflejaron en las narrativas que algunos estudiantes relacionaban lo sagrado o espiritual con algo mítico e irreal, debido a que existen hibrideces entre la cultura propia y las culturas foráneas.

Tabla 8: Narrativas iniciales (Curso 1001), Categoría "Aportes desde occidente"

Número	Descripción	Palabra clave	Categoría
24	Reunión de personas para formar una comunidad prospera	Progreso, destrucción	Aportes desde occidente
25	Gusano, mariposa, ciudad, bosque	Progreso, amistad, sinónimo de ciudad es mejor lugar	

Elaboración propia

Una categoría que se considera muy importante como hallazgo, ya que desde contextos y

culturas distintas a la occidental se considera que occidente ha traído solo cosas negativas para el mundo, sin embargo, dos estudiantes que propusieron narrativas escritas resaltaron que a pesar de que existe en la cultura occidental procesos negativos para la naturaleza, hay progreso, prosperidad y avances con los que no cuentan algunos contextos. Sin embargo, se asocia estas ventajas de occidente con las desventajas para la naturaleza.

Tabla 9: Narrativas iniciales (Curso 1001), Categoría "Principio de reciprocidad"

Número	Descripción	Palabra clave	Categoría
26	Caimán, hombres cazadores, boa	Castigo, consecuencia	Principio de reciprocidad
27	Naturaleza, cuidado	Cosas cotidianas	

Elaboración propia

Finalmente, una categoría emergida, desde el sentir de dos estudiantes, fue el de “Principio de reciprocidad”, ya que ellos consideran dentro de sus narrativas que la naturaleza actúa en pro o en contra dependiendo de las intenciones del humano. Esto debido a que cada una de las acciones tiene consecuencias y que en la medida en la que se cuida la naturaleza, la naturaleza va a proveer cada cosa que sea menester para el humano.

A la par con la indagación realizada con las familias, existió también un intercambio de historias para contribuir a la construcción del concepto naturaleza desde la palabra, teniendo en cuenta historias de origen y de comprensión de la naturaleza tanto occidentales, como ancestrales de otros contextos y del Amazonas, pero con otras etnias. Allí se hizo intercambio de historias, en donde emergieron cosmovisiones Murui-Muinane, Wayuu, maya, una perspectiva de creación desde el cristianismo y la perspectiva científica con la teoría del Big-Bang.

Desde allí los estudiantes conocieron y reconocieron otras perspectivas de mundo y por iniciativa de ellos, surgió la idea de invitar un abuelo para reconocer aún mejor el cómo se originó su etnia desde la cosmovisión Ticuna. El intercambio de historias que movieron sus creencias los llevó a tener la necesidad de conocer completamente su cosmovisión y por ende entenderla para así reconocer otras formas de comprender el mundo.

Seguido a ello, se realizó un círculo de palabra con un abuelo de la comunidad que tiene intervención en la institución educativa como docente de lengua materna. Él se

encargó de contar historias de origen y de comprensión y cuidado de la naturaleza, direccionado así mismo por unas preguntas orientadoras formuladas por la investigadora y que desencadenaron todo un tejido de conocimiento y de relaciones entre los conocimientos de los estudiantes y del sabedor.

Finalmente, después de tener una recopilación escrita, ilustrada y dialogada acerca de la naturaleza y su cuidado partiendo de la cultura Ticuna, se procedió a realizar un taller de escritura en donde se partía de la construcción de una oración constituida por un verbo, un predicado y un complemento, en donde se resumieran a su máxima expresión alguna narrativa que les hubiese gustado a lo largo de los talleres.

Una vez consiguieron construir la oración, partían de ella como tesis central del escrito o de la ilustración y la utilizaban en pro de la construcción de una narrativa detallada, coherente y completamente reinterpretada por cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta el eje principal de la historia (componente propuesto por el conocimiento del abuelo respecto a la naturaleza y su cuidado) y teniendo la libertad de escoger el género literario a usar. Lo importante en esta actividad era concentrar la atención en las historias de origen y lograr dar una perspectiva nueva a la narrativa contada por los abuelos y abuelas. Esto con el fin de dar voz a nuevos conocimientos al interior de la etnia Ticuna.

De allí emergieron 24 narrativas entre los dos grupos siendo 13 realizadas individualmente, 6 realizadas por parejas y 5 por más de dos personas. Sin embargo, a pesar de que se construyeron un gran número de narrativas a la hora de solicitar el permiso para la utilización de dichas construcciones para ser analizadas desde la propuesta y tenerlas en cuenta para los hallazgos de la misma, no fue posible conseguir el permiso de los padres y por ende resultaron 11 narrativas y adicionalmente se construyeron 2 en colaboración con dos personas de la comunidad del municipio y la interpretación de la investigadora, para un total de 13 narrativas que prosiguieron en el proceso de la propuesta investigativa.

Construcciones tejidas desde el pensamiento

Entonces, producto del reconocimiento y de pensar la naturaleza en términos de palabras, emergen 11 narrativas que llevan consigo un conocimiento ancestral, juvenil, híbrido y con nuevas apuestas a retos contemporáneos como el discurso de género o el cuidado de la vida como eje central de las acciones humanas.

Dentro de esta perspectiva, se planteó analizar las narrativas desde diferentes propuestas metodológicas que permitieron lograr un acercamiento a lo que se puede entender como naturaleza desde la etnia Ticuna, del municipio de Puerto Nariño y que lleva a conceptualizarse como otra forma distinta a las convencionales de

entender, sentir y comprender la naturaleza y esta a su vez, abre la posibilidad para pensar distinto la educación ambiental debido a que la naturaleza ya no es un concepto cerrado sino holístico y complejo.

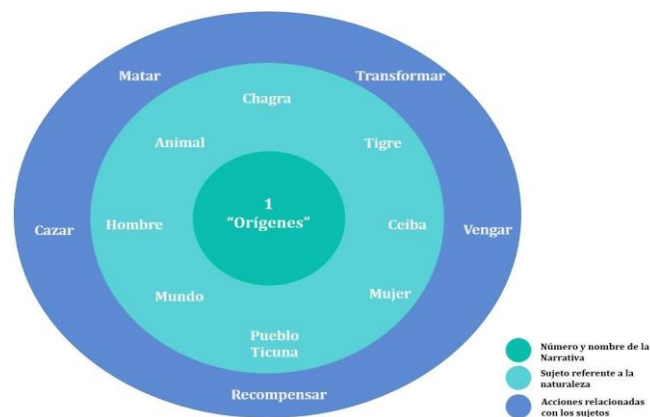
Desde allí, se plantean cinco estrategias, las cuales permiten evidenciar las construcciones en la selva bajo una óptica desde el concreto para así mismo poder plantear esta nueva forma de ver la naturaleza como una posibilidad para repensarse la educación ambiental.

Asociación Libre: Un espacio para las palabras y sus significados

Esta propuesta metodológica parte de la formulación de Abric (1994), la cual propone el análisis de un texto inicialmente por la identificación de las palabras relacionadas al fenómeno que se quiera analizar y sus diferentes ejes de relación. Partiendo de esto, se propuso que para cada narrativa se sacaría un listado de palabras las cuales tuviese referencia con la Naturaleza o en su defecto aquellas que se asumen como parte de la naturaleza y desde allí, también se seleccionarían las palabras cuya relación fuera intrínseca con la naturaleza. Por ende, para cada una de las narrativas se logró consolidar a través de esta estrategia un cúmulo de palabras las cuales dan luz a los siguientes niveles de análisis (Abric, 1994).

A continuación, se presentará un breve resumen de la narrativa para entender un poco el contexto de las palabras (Sujeto y predicado), acompañado por el diagrama de cada una de las narrativas con sus respectivas palabras de asociación, y al finalizar cada una de las descripciones y esquemas de las once narrativas se presenta el cúmulo de palabras que se reunieron con unas categorías de análisis para las siguientes propuestas metodológicas de análisis.

Ilustración 6: Esquema de Asociación libre 1 “Orígenes”



Elaboración propia

La narrativa uno, denominada "Orígenes" escrita por Zigríd Cayetano en colaboración con la investigadora, narra una historia del origen del mundo con un hombre solitario,

el cual deseaba una compañía. La naturaleza le otorgó una compañía en uno de sus viajes a cazar, la cual tenía forma de ave al principio y luego se transformó en una mujer. Esta mujer quedó embarazada al cabo del tiempo y un tigre en un descuido mato a la mujer, pero no alcanzaron a morir las gemelas que esperaba en su vientre. El padre las salvó y decidieron cuando grandes tomar venganza de dicho tigre. La mayor por iniciativa propia tomó venganza y junto con su hermana mataron al tigre. Pero una vez mataron al tigre, de las gotas de sangre que emergían de su cuello se creaba una persona pequeña. A este pueblo que les dio la naturaleza y el tigre lo llamaron Ticuna.

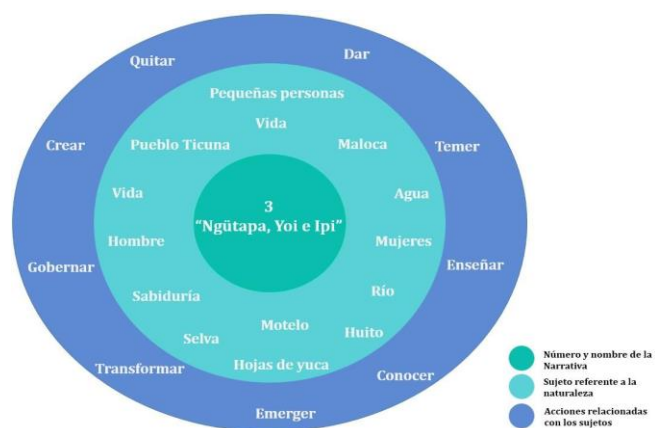
Ilustración 7: Esquema de Asociación libre 2 “La garza ceniza”



Elaboración propia

La narrativa dos, elaborada por Leticia Ramos, en colaboración con la investigadora, se denomina “*La garza ceniza*” la cual cuenta una historia de una joven pareja parte de una comunidad étnica, la cual había recibido instrucción respecto a los lugares sagrados y no sagrados en los cuales se podía pescar. Un día la pareja salió en búsqueda de alimento (peces) y decidieron pescar en un lago sagrado custodiado por un espíritu en forma de una garza ceniza, la cual al ver que la pareja profanó contra el lago procedió a asesinar al hombre y se comunicó con su esposa para explicarle el por qué había procedido de la manera en que lo hizo. La mujer abrumada entendió el mensaje y lo replicó en su comunidad enseñando y cuidando los lugares sagrados en donde se concentra el inicio de la vida de cientos de seres de la naturaleza.

Ilustración 8: Esquema de Asociación libre 2 “Ngütapa, Yoi e Ipi”



Elaboración propia

La narrativa tres, realizada por Ricky Damancio y Leticia Ramos denominada “*Ngütapa, Yoi e Ipi*” relata la historia del primer hombre del mundo, el cual de sus rodillas viejas nacieron cuatro hijos, dos varones de la rodilla derecha y dos mujeres de la rodilla izquierda. Los cuatro tenían poderes para dar y quitar vida. Un día en el que jugaban en la selva los dos varones se dieron cuenta de que tenían poderes y fue cuando tocaron un fruto sagrado, el *Huito*¹ el cual tinturó las manos de los dos varones y cuando trataron de retirar el tinte resultó imposible.

Por ello tomaron unas hojas de yuca y las refregaron con agua, pero cuando metían y sacaban las manos del agua brotaban pequeñas personas, las del hermano más sosegado salían personas amarillas, cafés y rojizas, los cuales se constituyeron en las selvas y de las manos del más travieso salían personas blancas y rosadas que se constituyeron en el resto del mundo. El mismo día una de las mujeres nacidas de la rodilla izquierda, deseó para su padre una compañía y encontró una *motelo*² en la selva, la cual le brillaban mucho sus ojos y deseó que esa *motelo* se convirtiera en humana y así fue, ya convertida se casó con padre y el nunca más estuvo solo.

¹ Huito se refiere a una fruto de pequeño tamaño que en su estado de inmadurez contiene un tinte que tiene una gran fijación en la piel y que se usa en la cultura Ticuna como elemento constitutivo de rituales en donde se amerita la purificación de las personas (Alzate, 2017). Puede obedecer a la taxonomía *Genipa americana*. ² Moteló se refiere a una especie de tortuga terrestre que predomina en la selva amazónica, de pequeño tamaño. Probablemente obedece a la taxonomía *Chelonoidis denticulata*

Ilustración 9: Esquema de Asociación libre de Narrativa 4 “El origen de la luz y el río”



Elaboración propia

Para la cuarta narrativa, denominada “*El origen la luz y el río*” realizada por Brian Arturo Ángel, relata la historia de cómo llegó la luz a la selva que mantenía en penumbra día y noche. Un día, los primeros hombres en habitaron la tierra, Yoi e Ipi, se fijaron que cerca de una gran ceiba que había en el centro de la ceiba salió un color distinto que penetraba las ramas de dicha ceiba y tocaba tibiamente el suelo. Pensaron que si observaban qué había después de la gran ceiba y conseguían traerlo a la tierra iba a ser benéfico. Intentaron subir al enorme árbol y les resultó imposible subir, por lo tanto, enviaron a una ardilla que subiera y les trajera informe de lo que podía observar.

La ardilla realizó su trabajo y al bajar afirmó que había visto un *pelejo*², el cual con una mano sujetaba la luna y con la otra sujetaba el dosel del enorme árbol y que después de dicho árbol existía algo luminoso que casi la deja ciega. Por ende los hermanos al escuchar dicha noticia encargaron a un grupo de *magiñas*³ para que mordieran al pelejo. Esto no funcionó, por ende, prepararon ají y les ordenaron a las magiñas ponerlo en los ojos del pelejo para que necesitara refregarse los ojos y por lo tanto soltara la luna y la ceiba.

Finalmente, las magiñas hicieron lo encargado por Yoi e Ipi y terminaron poniendo el ají en los ojos del pelejo, el cual no pudo resistir el ardor y soltó el árbol y la luna.

² Pelejo se refiere a una especie de osos perezoso que habita las selvas que recorre la cuenca amazónica y se consideran sagrados por la cultura Ticuna. Probablemente obedece a la taxonomía *Bradypus tridactylus*

³ Magiña, se refiere a un grupo de hormigas comunes, que poseen un aparato bucal potente que lo utilizan al sentirse amenazadas. Pueden obedecer a la taxonomía *Paraponera clavata*

Cuando esto sucedió el árbol se cayó a tierra y se produjo la luz, así que nunca más hubo oscuridad y cuando las ramas del dosel tocaron la tierra brotó agua de ellas y se originó el río Amazonas.

Ilustración 10: Esquema de Asociación libre de Narrativa 5 “La danza del colibrí”



Elaboración propia

La quinta narrativa, realizada por Stephany Carvajal, Wilfran Mora y Jack Osama Torres denominada la “Danza del colibrí” narra la historia de la primera fiesta de pelazón⁴ que se realizaba en la comunidad de los Ticunas en el Amazonas. El padre de la niña homenajeada, se fue a buscar los diferentes alimentos para la fiesta y en el camino se encontró un espíritu maligno que quiso que lo invitara a dicha fiesta. El padre aterrado, se quiso negar, pero el espíritu maligno le dijo que si él lo invitaba él le iba a aparejar una buena caza para su fiesta. El padre aceptó el trato y olvidó su invitación.

Al llegar la noche el espíritu maligno llegó a la fiesta y todos los invitados tuvieron miedo. El padre al ver que si había llegado el espíritu empezó a alentar a los músicos para que la música retumbara en los oídos del espíritu y se fuera. Al ver el espíritu que el hombre trataba de ahuyentarlo, se enfadó y se transformó en humano, se colocó una mascarita de colibrí en el rostro para que no se notara que era espíritu y trajo consigo unos disfraces de animales que eran mágicos.

A todos los de la fiesta les pareció divertido y el papá de la niña homenajeada y a los tíos le dio los disfraces. Tan pronto se los pusieron se transformaron en esos animales

⁴ Pelazón se refiere a una fiesta que se realiza en la etnia Ticuna, en donde se quita el cabello a tironazos de una niña virgen que llega a su etapa de desarrollo femenino y por primera vez le llega la menstruación. Simboliza el sufrimiento que las mujeres deben soportar a lo largo de su vida y proceden luego a realizar un proceso de limpieza con huitó y agua del río

y quedaron para siempre así. Todos los invitados se asustaron y el espíritu maligno les dijo que eso les servía de lección para que aprendieran a cumplir su palabra y a respetar los espíritus de la selva.

Ilustración 11: Esquema de Asociación libre de Narrativa 6 “La Kurupira”



Elaboración propia

La sexta narrativa denominada “La Kurupira” realizada por Marly Cabezas, describe a un personaje que dentro de la cosmovisión indígena es la responsable de mantener el equilibrio de la naturaleza y dar castigos a los hombres y mujeres que tienen ambición en el corazón. Relata el día en el que un hombre que deseaba tener más de lo que le correspondía hizo llorar un árbol de caucho de lo mucho que lo raspaba. La Kurupira, se dio cuenta y lo hipnotizó haciéndole ver que había cientos de árboles cargados de caucho, el hombre ilusionado se adentró a la selva cada vez más y se refundió. La Kurupira les ordenó a los animales salvajes que lo devoraran y se encargó de que todos en la comunidad se enteraran de lo sucedido y aprendieran de la lección.

Ilustración 12: Esquema de Asociación libre de Narrativa 7 “El tigre del agua es un pescador”



Elaboración propia

La séptima narrativa, realizada por Duvian Abidjan, denominada “*El tigre del agua es un pescador*”, cuenta la historia de un hombre que mató a un tigre de agua que parecía inofensivo y resultó ser un ser mágico de la naturaleza. En el momento en el que él mató al tigre, su espíritu salió y tomó el cuerpo del hombre que lo asesinó. En ese mismo momento el hombre cada vez que tocaba el agua se transformaba en tigre de agua. Un día su vecino se fijó que siempre traía buena pesca, pero entendía por qué. Decidió seguirlo y se dio cuenta del secreto. El hombre tuvo temor, sin embargo, se atrevió a confrontar al hombre que se transformaba y los dos entendieron que la naturaleza devuelve lo que se hace y que ellos necesitaban proteger los animales porque podrían ser humanos pagando un castigo impuesto por la naturaleza.

Ilustración 13: Esquema de Asociación libre de Narrativa 8 “Barü y el bufeo mágico”



Elaboración propia

La octava narrativa, propuesta por Astrid Ahuanari y Daniela Casas, en colaboración con la investigadora, denominada “*Barü y el bufeo⁵ mágico*” narra la historia de una niña que estaba en su chagra recogiendo frutos maduros y de repente empezó a caminar afuera de la chagra, porque cada vez veía más frutos. Luego empezó a escuchar sonidos de aves que sonaban muy bien y ella quiso ver dichas aves. Pero esta sinfonía sorpresivamente no fue ocasionada por aves sino por un bufeo mágico que hacía sonidos y que siempre la observaba con detenimiento.

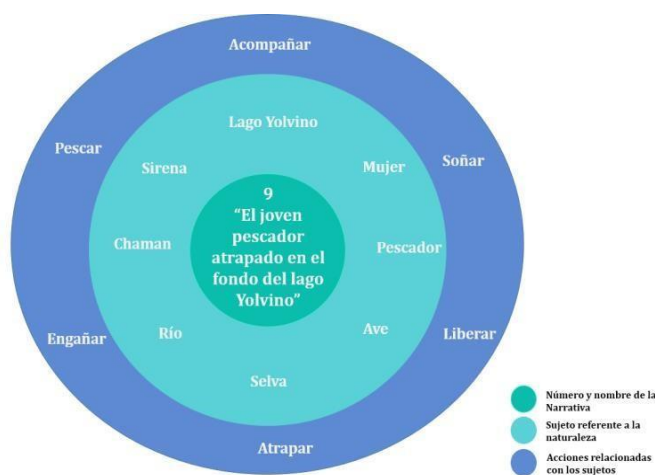
La chica tuvo miedo, sin embargo, el bufeo la confundió y termino yendo a una fiesta con él. En el lugar había humanos con rostros de animales, los cuales le generaron a Barü miedo, pero entre masato y chicha se emborracharon y el bufeo hizo lo que estuvo a su alcance para retenerla durante mucho tiempo. Un día, la chica se dio

⁵ Buefo se refiere al delfín rosado del Amazonas (obedece a la especie *Inia geoffrensis*), el cual representa dentro de la cultura un animal engañador y se le puede atribuir las características de dicha animal a los turistas blancos que llegan a la comunidad a extraer mujeres de la comunidad.

cuenta de que un cazador pedía ayuda a gritos y cuando se asomó se dio cuenta que los amigos del bufeo y él estaban asesinandolo.

Cuando llegaron a la maloca donde había pasado mucho tiempo Barü, ella les reclamó, a lo que ellos contestaron que ellos asesinaban a los cazadores que venían a buscarla porque no querían que ella se fuera. Enfadada cogió sus cosas y se fue de la maloca. El bufeo al ver aquello, se lanzó encima de Barü y cayeron al río. Cuando el bufeo tocó el agua ella se transformó en manatí y desde ese momento se originó la rivalidad entre bufeos y manatíes.

Ilustración 14: Esquema de Asociación libre 9 "El joven pescador atrapado en el fondo del lago Yolvino"



Elaboración propia

La narrativa nueve, propuesta por Nicolás Navarro y Brian Ángel, narra la historia de un joven que no conseguía dentro de su comunidad una mujer para casarse. Un día que salió de pesca con su padre una sirena se le presentó en forma de humana. Él se enamoró y en su corazón deseo estar con ella por el resto de su vida. De repente cayó en un sueño profundo y cuando despertó estaba en el fondo del lago *Yolvino*, el cual duró aprisionado por la sirena y sus encantos durante mucho tiempo, pero él no sentía los días allí en aquel fondo.

Un día a través de sueños se pudo comunicar con su padre y contarle el cómo había desaparecido. El padre le contó al chamán lo ocurrido y con la sabiduría de él realizaron un brebaje que una vez puesto en el lago hizo que el joven saliera del encantamiento y flotara. Allí aprendieron a que no se puede confiar en las sirenas, ya que tratan de perder a los navegantes en el río ni tampoco dudar de los conocimientos de los chamanes, ya que ellos conocer y saben qué hacer en cada momento de la vida.

Ilustración 15: Esquema asociación libre de narrativa 10 "El corazón de la ceiba"

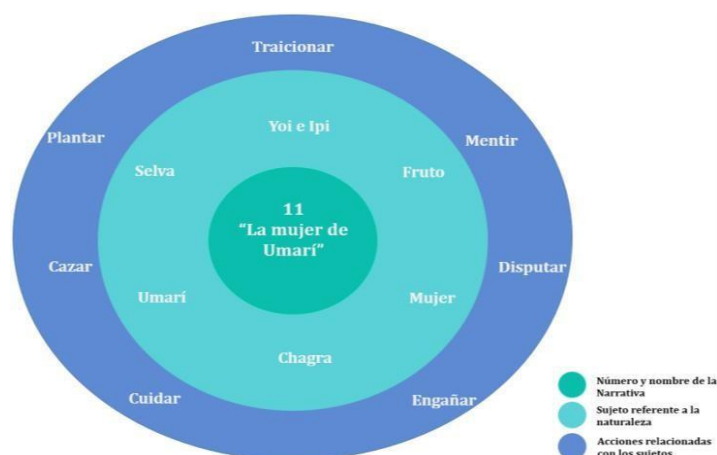


Elaboración propia

La décima narrativa denominada "*El corazón de la ceiba*", elaborada por Betsabe Peña, cuenta la historia que complementa la narrativa cuatro, en la que se describe el origen de la luz y el río. Se narra que una vez se tumbó la gran ceiba que no dejaba pasar rayos de luz a la tierra, quedó un pequeño tronco que cada vez que intentaba florecer, Yoi arrancaba con su machete el pequeño retoño. Un día el escuchó al interior de dicho tronco un latido de un corazón. Aterrado rompió con todas sus fuerzas un pedazo del tronco y salió un corazón de madera que latía.

El corazón rodó por toda la selva y fue atrapado por un pelejo, el cual trataba de cuidarlo, pero Ipi, el hermano al darse cuenta le lanzó un tizón caliente y quemó al pelejo. Luego una mariposa cuando el pelejo soltó el corazón lo agarró con sus patas y voló alto. Entonces Ipi lanzó otro tizón caliente y le quemó las alas. Cuando el corazón cayó en tierra y los hermanos quisieron alcanzarlo siguió rodando y nunca volvió a aparecer. Sin embargo, se dice que sigue dando vida en cualquier lugar de la selva.

Ilustración 16: Esquema de Asociación libre 11: “La mujer de Umarí”



Elaboración propia

La narrativa denominada “La mujer de Umarí”, realizada por Nelvia Pineda en colaboración con la investigadora, narra la tercera parte de la gran narrativa del origen de la luz y el río Amazonas, la cual retoma el corazón de la ceiba que se había perdido en la selva y que originó una planta denominada Umarí. Esta planta fue encontrada recién germinada por Yoi, el cual era dedicado únicamente a cuidarla y olvidó sus labores como hombre proveedor.

Un día su hermano cansado de que Yoi solo viera por la planta decidió acusarlo con su papá y por ende Yoi tuvo que dejar a la planta sola en la chagra y su hermano en casa, mientras él cazaba algo para las personas de la maloca. Curiosamente, el fruto cayó mientras Yoi se encontraba de caza. Ipi, su hermano escuchó y recogió el fruto y lo partió para comérselo.

Cuando lo rompió, emergió una pequeña mujer que cada segundo crecía hasta que quedó del tamaño de un humano. Cuando Ipi vio la belleza de aquella mujer se enamoró y le mintió diciendo que él la había cuidado desde que era un brote. La mujer se entregó a él. Cuando llegó Yoi, vio que no estaba el fruto que él había cuidado y se enojó con su hermano. Sin embargo, ya no había nada que hacer e Ipi fue catalogado como traidor y fue desterrado de la selva y la mujer de Umarí fue perdonada por Yoi y la tomó como mujer también.

⁶ Umarí hace referencia una planta de la familia Icacinaceae, la cual es considerada fruto mágico producto del corazón de la ceiba que fue derribada para originar la luz y el río Amazonas. Puede corresponder a la taxonomía *Poraqueiba sericeea*

Ilustración 17: Esquema de Asociación libre 12: "La historia de Iya-Iya, el hombre venado"



Elaboración propia

La narrativa doce y trece son narrativas realizadas por la investigadora en colaboración con la comunidad circundante la cual compartía relatos y los asociaban a preguntas o actividades que se desarrollaban permanentemente. Los dos relatos que se ajustaban a la intensidad de la propuesta investigativa fueron los aportados por Cesar Chota (Profesor de agrícola en la Institución Agropecuaria José celestino Mutis) y Obsimar López (Guía turístico y participante de propuesta de Natütama) correspondientemente. A continuación, los esquemas de asociación libre. En el apartado "Otros" se pueden encontrar todas narrativas en detalle.

Ilustración 18: Esquema de Asociación libre 13: "Historia de la luna"



Elaboración propia

Una vez realizado el proceso de lectura de cada una de las narrativas propuestas y aplicar la metodología de Abric (1994) de *Asociación libre*, se pudo apreciar que todos los sujetos que se mencionan en las narrativas trasiegan en una gama de tres

categorías que son implícitas en la cosmogonía de la etnia Ticuna a la hora de hablar de naturaleza, las cuales están mediadas por las prácticas de vida y de cuidado de dicha etnia.

Ilustración 19: Esquema compilado con categorías relacionadas a la metodología de Asociación libre



Elaboración propia

Las narrativas analizadas a través de este método muestran que la naturaleza está compuesta por tres ejes fundamentales e indivisibles los cuales son inherentes a su propia naturaleza, los cuales son lo natural, descrito así mismo por cada uno de los componentes biológicos que lo constituyen tanto vivos como inertes, que hacen parte de un sistema viviente como la tierra. También está el eje humano, el cual describe cada una de las actividades inherentes incluyendo la cultura, esta como dinamizadora de cada proceso al interior de la comunidad. Y el tercer eje, y no menos importante el espiritual, el cual se constituye como todo aquello que no se encuentra explicable dentro de los otros dos ejes, como por ejemplo la transformación o los rituales que llevan a una comunicación directa con la naturaleza.

Cada uno de estos tres ejes, se encuentran articulados con las prácticas de cuidado de la etnia, debido a que en cada una de las actividades que se realizan al interior de dicha comunidad se encuentra tanto lo natural, que obedece a un ser vivo o inerte pero que posibilita la vida como la chagra o el río, además siempre en cada práctica existe una acción humana mediadora y generalmente hay un componente espiritual que conecta

las acciones, los seres vivos y las prácticas de una manera concreta y que se denomina espiritual.

Por ende, la naturaleza es compleja y completamente relacional, ya que no solo se limita a uno de sus ejes, sino que se compone por tres y se media en la práctica de cada una de las personas que pertenecen a la cultura y que se involucra.

La naturaleza en binas: Un espacio para las relaciones

Las relaciones entre palabras permiten encontrar ciertas formas que tienen los sujetos de comprender la realidad y por ende de asumir ese mundo real. Esta estrategia metodológica, igualmente propuesta por Abric (1994), y adaptada para la propuesta aquí descrita, permite extraer de los resultados anteriores aquellas palabras (sujetos y predicados) que se repiten con mayor frecuencia a lo largo de las narrativas construidas y que se constituyen como términos bisagras y como términos asociativos.

Los términos bisagra, según Abric, se refieren a aquellos que con frecuencia se repiten y asocian múltiples elementos los cuales dan significados distintos a cada una de las frases emitidas. Los términos asociativos, hacen referencia a aquellos elementos que dan contexto al término bisagra (Abric, 1994).

Por ende, para la presente propuesta se adaptó esta metodología, pero teniendo en cuenta únicamente los términos bisagra asociados a los sujetos que ya se habían seleccionado y eran más frecuentes en la metodología "Asociación libre". Esto, debido a que la propuesta pretende describir un sujeto (la naturaleza) que se relaciona con más sujetos (seres vivos, incluyendo a los humanos, espíritus, seres inertes pero que posibilitan la vida) y que tiene inherente unas prácticas.

Para ello, se realizó el siguiente cuadro en donde para cada uno de los términos bisagra existen varios términos asociativos. Allí se tienen en cuenta todos los sujetos y términos asociativos que se emplean en las trece narrativas.

Ilustración 20: La naturaleza en binas: Términos bisagra, términos asociativos

TÉRMINOS BISAGRA	TÉRMINOS ASOCIATIVOS			
Hombre	Pescador	Cazador	Dañar	Cuidar
Mujer	Compañía	Valiente	Vengar	
Animal	Domesticar	Transformar	Aprender	
Ceiba	Sagrado	Cuidado	Cultura	
Chagra	Alimento	Cultura	Recoger	
Río	Vida	Peces	Alimento	Magia
Espíritu	Confución	Selva	Vengar	Enseñar
Abuelo	Sabiduría	Conocimiento	Maloca	
Maloca	Conocimiento	Conocer	Practicar	Aprender

Elaboración propia

En este cuadro, se puede evidenciar que para cada una de las palabras bisagras, las cuales son sujetos que van inherentes a la naturaleza hay una serie de palabras que se relacionan y por ende van hacer parte de ella. Siendo así, la naturaleza se puede describir no solo constituida desde los tres ejes fundamentales y sus prácticas de vida asociadas, sino desde una relación intrínseca con sujetos que la dinamizan y por ende la relacionan con otros elementos tales como la sabiduría, el conocimiento, acciones como vengar, recoger, transformar, que si bien están ligados a los ejes amplían la descripción de esa naturaleza.

¿De dónde proviene esta forma particular en la que narran la naturaleza?: Un espacio para retomar.

Las cosas que se piensan generalmente provienen de diferentes espacios de conocimientos, los cuales se determinan por sujetos, tiempos y escenarios, los cuales permiten conocer e interpretar el mundo. Por ende, para reconocer de dónde proviene esta forma tan particular en la que piensan y comprenden la naturaleza los indígenas de la etnia Ticuna y los pobladores aledaños, se tomó en cuenta la propuesta metodológica de Jodelet (1984), el cual propone un método de *análisis de procedencia de información* que permite aproximar la investigación a comprender aquellos aspectos procesuales de las representaciones sociales que se tienen en un colectivo.

El objetivo de este método es buscar de dónde proviene la información relatada para así mismo poder comprender los procesos de comunicación y de pensamiento de la comunidad, permitiendo así la validación aún más robusta del conocimiento que poseen y por ende mostrando así que no solo occidente tiene formas de conocer, de razonar y de enseñar, sino que culturas como estas también tienen procesos que les permiten construir conocimiento y por ende validarlo como verdad.

A continuación, se muestra una serie de frases extraídas de las trece narrativas, las cuales toman en cuenta las binas de palabras construidas en la propuesta

metodológica anterior y resalta al sujeto de la oración y su acción, lo cual permite identificar qué fuente de información se utilizó para conocer aquello que se escribió. Hay cuatro fuentes de información, según Jodelet, las cuales son: vivencial (corresponde a lo vivido por el sujeto), cognitiva (corresponde a los roles que se piensan en comunidad), comunicativa (corresponde a terceros que han vivido la experiencia y a medios de comunicación distintos) y cultural (corresponden a todo aquello concepto, teoría, regla ética, moral, cultural o pensamiento filosófico) y se aplican como lo especifica el autor.

Ilustración 21: Análisis de la procedencia de la información: Sujeto Hombre.

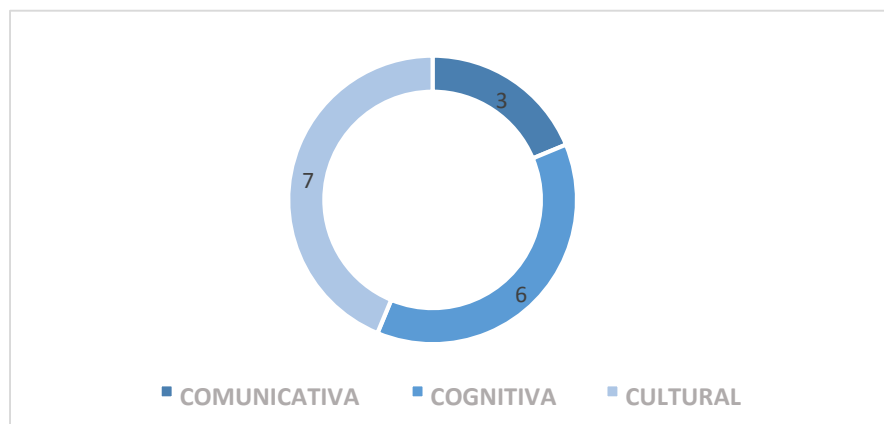
N° de Narrativa	GENERAL	SUJETO	VERBO	PROCEDENCIA
HOMBRE				
1	...existía un hombre llamado Kuwū...	Hombre	Existir	COMUNICATIVA
	...el decidió... buscar algún animal que le pudiese servir de alimento...	Hombre	Buscar	COGNITIVA
	...Kuwū, salió de cacería para alimentar a su mujer y a sus hijas...	Hombre (Kuwū)	Alimentar	CULTURAL
2	...el hombre muy valiente tranquilizó a su mujer...	Hombre	Tranquilizar	COGNITIVA
	El hombre enfadado se lazó de la canoa al agua...	Hombre	Enfadar	CULTURAL
3	De las manos de Yoi, salían hombres y mujeres de colores manchados, como cafés y rojizos...	Manos de Yoi	Salir/Producir	COGNITIVA
	Tenía poderes que le permitían defenderse de los animales de la selva...	Hombres	Defender	COGNITIVA
	Eran tantos hombres y mujeres que se sintieron tremendamente aturdidos...	Yoi e Ipi	Aturdir	CULTURAL
	...capturó a dicha motelo y la puso en la mochila.	Cazador	Capturar	COMUNICATIVA
	Aquellos hombres y mujeres aprendieron todo lo que se necesita para habitar en armonía con la selva y el río.	Hombres y mujeres	Aprender	CULTURAL

4	...se defendían de animales como la boa y el puma de agua con cerbatanas y arcos.	Hombres	Defender	COGNITIVA
5	...el hombre se percató de que en el lugar había un espíritu rodeándolo...	Hombre	Percatar	COGNITIVA
	...el hombre los cazó (animales) y se los llevó a la fiesta	Hombre	Cazar	COMUNICATIVA
6	Cuentan los abuelos, que en la época del caucho, hombres malvados estaban sacando más de lo que les correspondía de la selva.	Hombres	Sacar	COGNITIVA
	...algunos hombres entendieron y desistieron de sus propósitos...	Hombres	Entender	CULTURAL
13	...hombre esquizofrénicamente enamorado de su hermana...	Hombre	Enamorar	CULTURAL

Elaboración propia

Para el sujeto hombre, que es uno de los sujetos que más se relaciona con la naturaleza se pudieron encontrar tres fuentes de información siendo más predominante la cultural, seguida por la cognitiva y finalmente la comunicativa, como se muestra a continuación.

Ilustración 22: Proporción de fuentes de información para sujeto: hombre



Elaboración propia

De acuerdo a las proporciones, se puede evidenciar que si bien, hay unas tendencias marcadas en la sociedad colombiana en la que el hombre es el protagonista, esta cultura no es la excepción. Se encuentra, que la información, en donde pone al hombre directamente relacionado con la naturaleza y cercano a ella se origina en la fuente cultural, la cual se deriva de su organización y su forma de conocer en la chagra, por la elite de los hombres.

Debido a que dentro la cultura se impone ello, la segunda proporción más grande es la cognitiva, en donde los sujetos conocen y asumen como verdad el que el hombre es el más próximo y más relacionado con la naturaleza. Y finalmente, y producto de las dos fuentes anteriores, surge la fuente comunicativa, en donde se aprende de manera oral y se asume aquello como verdad.

Para el siguiente sujeto que corresponde a la **mujer**, esta asumida desde las antiguas formas de tomar en cuenta a la mujer, se puede decir que ella no está tan relacionada con la naturaleza, sin embargo, muchas de las prácticas desarrolladas por las mujeres hacen parte de las prácticas que se tienen al interior de la comunidad y que permiten mantener en armonía la relación ser humano-naturaleza.

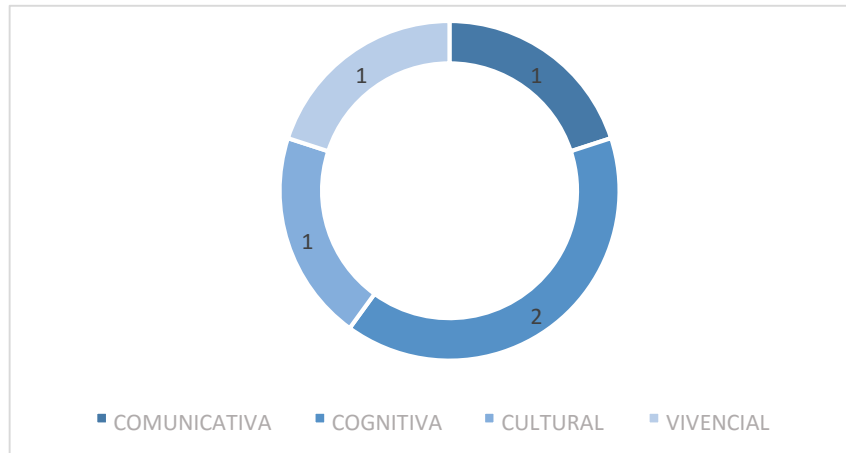
Ilustración 23: Análisis de la procedencia de la información: Sujeto Mujer

MUJER				
2	...la mujer sabía que el lago hacia donde se dirigían era prohibido...	Mujer	Saber	VIVENCIAL
	La mujer como estaba tan asustada le dijo a su marido mata esa garza	Mujer	Asustar	COGNITIVA
	La mujer le puso cuidado a la garza...	Mujer	Poner Cuidado	COMUNICATIVA
11	Sin embargo la mujer de Umari al ver lo desleal que había sido Ipi...	Mujer	Ver	COGNITIVA
13	La mujer se negó a aceptar tal realidad...	Mujer	Aceptar	CULTURAL

Elaboración propia

La mujer es uno de los sujetos que menos se relaciona con la naturaleza en las narrativas, pero que le apuesta a una transformación cultural en donde ella puede pensar, opinar y accionar sus sentires respecto a la naturaleza. Curiosamente, en tan pocos resultados se pudieron encontrar las cuatro fuentes de información siendo la cognitiva las más representativa y por igual la vivencia, la comunicativa y la cultural, como se muestra a continuación.

Ilustración 24: Proporción de fuentes de información para sujeto: Mujer



Elaboración propia

De acuerdo a ello, se puede evidenciar que las mujeres desde la fuente cognitiva, se reconocen como seres pertenecientes a la cultura, con roles definidos y con características que las hacen particulares a la hora de conocer y reconocer a la naturaleza. También se puede decir que el encontrar la fuente de información vivencial, permite ver que las mujeres en la actualidad, al interior de la comunidad, toman lugares que a veces parecen solo de hombres y se posicionan como tal, este es el caso de *“Orígenes”*, el cual corresponde a posicionar una mujer en lugar de las deidades hombres que existen en la cosmovisión.

También, se puede ver, que las mujeres por los procesos de llegada de información, de la escuela y de otras formas de concebirse al interior de la comunidad, comunican aquello mismo y por ende las jóvenes también se sienten empoderadas de sus roles y asumen otros tantos que antes no se permitían para mujeres como pescar u opinar en la comunidad.

El tercer sujeto que se encontró muy relacionado con la naturaleza fue **“animales”**, los cuales tienen diferentes formas de actuar y roles dentro de las comunidades, además de ser sujetos parte de la cultura de la etnia Ticuna.

Ilustración 25: Análisis de la procedencia de la información: Sujeto Animales

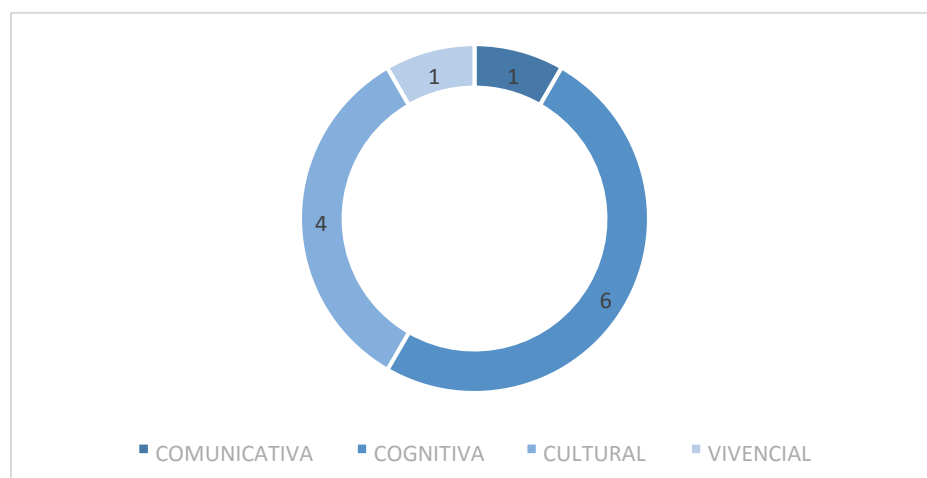
ANIMALES				
1	...cada gota que derramaba en tigre se convertía en un hombre o mujer pequeño...	Tigre	Convertir	CULTURAL
2	...si los animales estaban en un lugar era porque así la naturaleza lo quiso...	Animales	Estar	CULTURAL
	La garza lo observó, elevó sus alas y esquivó el flechazo	Garza	Observar	COGNITIVA
	La garza sin pensarlo, empezó a picotear al hombre con tal fuerza que lo dejó sin vida.	Garza	Picotear/Matar	COGNITIVA
	La garza le dijo a la mujer, este lugar es sagrado porque aquí es donde emerge la vida	Garza	Decir/Hablar	COMUNICATIVA
3	...sin embargo ese animal una vez puso las patas en el suelo, se convirtió en una mujer...	Animal/Motelo	Convertir	COGNITIVA

4	pelejo estaba sujetando el dosel de la inmensa ceiba con su mano derecha y con su mano izquierda sujetaba la luna	Pelejo	Sujetar	CULTURAL
	Todos los animales atónitos, empezaron a pensar en la manera en la que esa luz pudiese llegar a toda la tierra	Animales	Pensar	COGNITIVA
	El pobre pelejo no soportó tanta rasquiña en los ojos que tuvo que soltar el árbol y la luna	Pelejo	Soportar	CULTURAL
	Un pelejo encontró el corazón rodando y se lo metió a la jeta.	Pelejo	Encontrar	COGNITIVA
9	Un delfín le contesto, mi buen amigo estas en el mundo acuático	Delfín	Contestar	VIVENCIAL
13	A la bella mujer, aquella anaconda la convirtió en una estrella grande	Anaconda	Convertir	COGNITIVA

Elaboración propia

Para los animales, como elementos constitutivos de la naturaleza y de la cultura, se encontró que la fuente de información predominante para relacionar la naturaleza y los animales es la cognitiva, en segunda instancia la cultural y finalmente la comunicativa y la vivencial.

Ilustración 26: Proporción de fuentes de información para sujeto: animales



Elaboración propia

De acuerdo al anterior, se puede decir que gran parte de lo que se asume respecto a los sujetos “animales” al interior de la comunidad, en relación con la naturaleza se debe a que se han generado tensiones entre animales y humanos, y de ahí proviene el que los humanos asuman por conocimiento que los animales hacen parte de la naturaleza y dinamizan la naturaleza, por ende, se considera el alto valor para la fuente de información cognitiva.

Seguido a ello, también se evidencia que la cultura también involucra a los animales como parte de la naturaleza y desde la comunidad y sus prácticas, se realizan rituales, danzas entre otros que permiten venerar a los animales como importantes y reguladores principales de las dinámicas propias de la naturaleza.

Finalmente, se puede decir que la aparición de la fuente comunicativa y vivencial, corresponden a sí mismo a un proceso de difusión de conocimientos que se pudieron adquirir a través de las experiencias particulares de los sujetos y desde las experiencias de otros, las cuales contribuyen a sí mismo a conocer y reconocer la realidad.

El cuarto sujeto con el que se relaciona la naturaleza desde las narrativas construidas es la **ceiba**, esta perteneciente a los tres ejes transversales de la naturaleza y la cual en medio de las narrativas se considera importante para cualquier escenario de tensión entre los humanos, lo natural y espiritual.

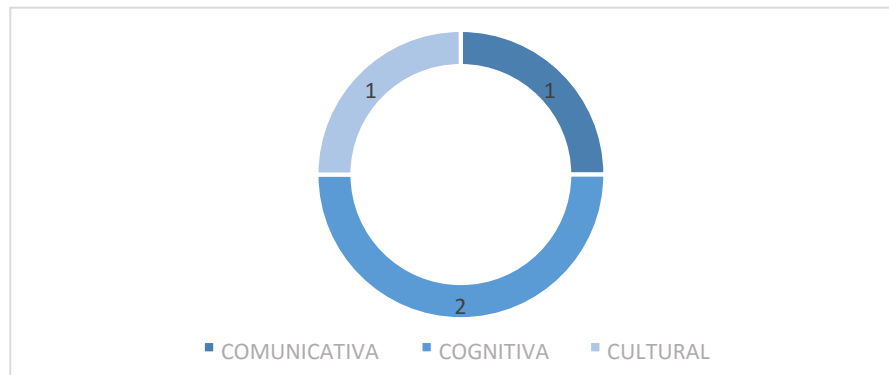
Ilustración 27: Análisis de la procedencia de la información: Sujeto ceiba

CEIBA				
4	...aquella Ceiba era tan grande que podría tardar años en subir...	Ceiba	Imposibilitar	VIVENCIAL
10	la gran ceiba se cayó y de sus ramas brotaron los ríos produciendo así vida acuática	ceiba	Caer/Originar	COGNITIVA
	...la gran ceiba seguía dando sorpresas...	Ceiba	Dar	COGNITIVA
	Algunos días cuando se veía retoñar la gran ceiba	Ceiba	Retoñar	COMUNICATIVA

Elaboración propia

Para esta categoría, aunque no fue una de las más numerosas en este nivel de información, siempre se constituida parte de los escenarios que se recreaban en la narrativa y tiene representatividad la fuente de información cognitiva seguida por la vivencia y la comunicativa.

Ilustración 28: Proporción de fuentes de información para sujeto: ceiba



Elaboración propia

La ceiba, al interior de la comunidad es sagrada y denota un apego cultural, derivado de los procesos de construcción de conocimiento, en donde se considera esta la creadora del río amazonas y la posibilidadora de la luz para la selva. Por ende, esta se reconoce en los tres ejes de la naturaleza y así mismo se comunica a las generaciones venideras y las que están.

La **chagra**, como quinto sujeto relacionado a la naturaleza, se pudo encontrar directamente relacionado en una sola narrativa, sin embargo, dentro 6 de las trece narrativas se encuentra como un elemento natural, espiritual y cultural importante que permite una conexión intrínseca ente los humanos y la naturaleza.

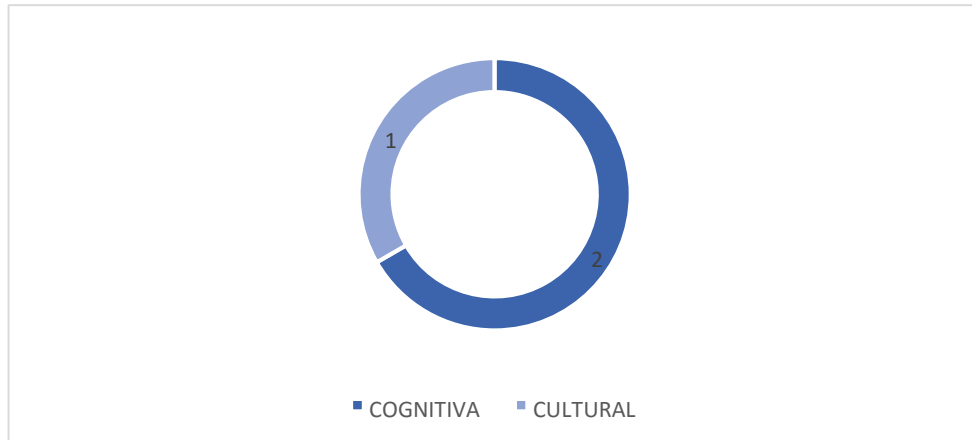
Ilustración 29: Análisis de la procedencia de la información: Sujeto chagra

CHAGRA				
12	...chagra había más variedad de semillas...	Chagra	Haber	COGNITIVA
	...era tiempo de tumba y quema de la chagra...	Chagra	Renovar	COGNITIVA
	...todos los que tienen chagra han cultivado la planta de yuca brava a las orillas...	Chagra	Cultivar	CULTURAL

Elaboración propia

De allí, se pudo identificar la fuente de información cognitiva como la más relevante seguida de la cultural, como se muestra a continuación.

Ilustración 30: Proporción de fuentes de información para sujeto: chagra



Elaboración propia

La chagra, al igual que la ceiba, se constituye culturalmente y posee significados identitarios para la comunidad, y por ende todo el tiempo al interior de la misma se forma a los niños y jóvenes en el cuidado y el aprecio de dicha porción de naturaleza que se puede dominar, domesticar e intervenir por parte de los seres humanos.

El sexto sujeto relacionado con la naturaleza es el **río**, el cual no solo es un escenario para actividades culturales como la pesca o la extracción de materiales para artesanías, sino un elemento constitutivo de la naturaleza que se concibe como relevante y esencial para todos los escenarios recreados en las narrativas.

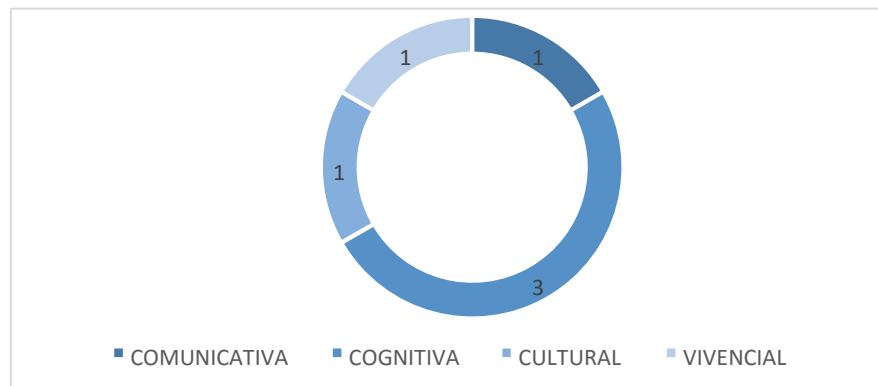
Ilustración 31: Análisis de la procedencia de la información: Sujeto Río

RÍO				
2	...lo cual ponía en peligro la vida del río...	Río	Poner en riesgo	COGNITIVA
2	...aprendieron todo lo que se necesita para habitar en armonía con la selva y el río...	Río	Habitar	VIVENCIAL
7	...se lanzó de la canoa en la que iba y una luz resplandeciente se prendió en el río...	Río	Prender/Encender	COMUNICATIVA
8	Cayeron al río y el bufeo apretaba a Barū	Río	Caer	COGNITIVA
10	...de sus ramas brotaron los ríos produciendo así vida acuática...	Río	Producir	COGNITIVA
13	...sus cabellos eran abrazados por el río...	Río	Abrazar	CULTURAL

Elaboración propia

Dentro de este análisis que relaciona la naturaleza con el río, se pudo encontrar predominancia en la fuente de información la cognitiva, con el mayor número, seguida por vivencial, cultural y comunicativa, como se muestra en el siguiente gráfico.

Ilustración 32: Proporción de fuentes de información para sujeto: Río



Elaboración propia

El río, como sujeto que se relaciona y además que hace parte de la naturaleza, se considera fundamental dentro de las dinámicas de la comunidad, ya que el río no solo está allí, para proveer alimento y agua, sino también en el emergen diferentes situaciones que interconectan no solo a los humanos con otros seres vivos, sino también se interconecta con lo espiritual, lo ético y lo moral al interior de la comunidad.

El séptimo sujeto que se encuentra relacionado con la naturaleza es **espíritu**, el cual hace parte del mundo espiritual y por ende sagrado de la cultura y se encuentra

relacionado generando tensiones con los humanos y con la misma naturaleza. Es decir, este sujeto, tensiona las relaciones en todos los niveles de la naturaleza.

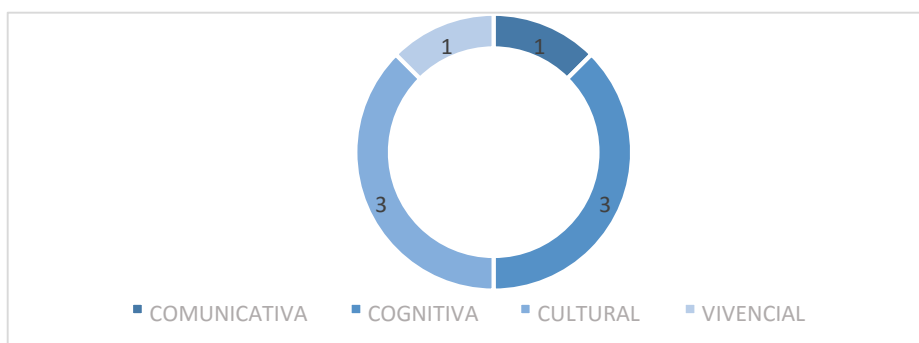
Ilustración 33: Análisis de la procedencia de la información: Sujeto Espíritu

ESPÍRITU				
2	...era prohibido porque los espíritus del río lo cuidaban...	Espíritus	Cuidar	COGNITIVA
5	...el hombre se percató de que en el lugar había un espíritu rodeándolo...	Espíritu	Rodear/Perseguir	VIVENCIAL
	El espíritu...se transformó en un hombre...	Espíritu	Transformar	CULTURAL
	El espíritu le dijo que lo estaba buscando...	Espíritu	Buscar	COGNITIVA
	El espíritu le aparejó todos los animales...	Espíritu	Aparejar	COGNITIVA
	...pero como en la cara se le notaba que era un espíritu se pintó una mascaró de colibrí...	Espíritu	Pintar	CULTURAL
	7	El espíritu del tigre salió del cuerpo muerto y se le introdujo en el cuerpo...	Espíritu	Salir
11	Cuentan los espíritus del Amazonas	Espíritus	Contar	CULTURAL

Elaboración propia

Dentro del análisis de la procedencia de la información se puede observar que están las cuatro fuentes de información, predominando así la cognitiva y la cultural, seguidas de la vivencial y comunicativa, como se muestra en el siguiente gráfico.

Ilustración 34: Proporción de fuentes de información para sujeto: Espíritu



Elaboración propia

El octavo sujeto es Abuelo, el cual considerado un sabedor y máxima autoridad respecto al conocimiento de la naturaleza, el cual es el responsable de que cada uno de la comunidad haga lo que corresponde y permanezca en armonía con ella.

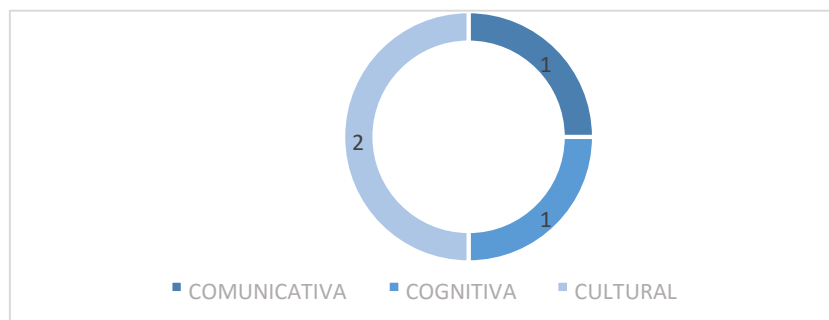
Ilustración 35: Análisis de la procedencia de la información: Sujeto abuelo

ABUELO				
2	El abuelo le hizo entender...	Abuelo	Hacer entender	COGNITIVA
6	Cuentan los abuelos, que en la época del caucho...	Abuelo	Contar	CULTURAL
7	Cuentan los abuelos que había un pecador	Abuelos	Contar	CULTURAL
12	El abuelo de la comunidad, reprendió a los jóvenes	Abuelo	Reprender	COMUNICATIVA

Elaboración propia

Dentro del análisis se pudo observar que, para el sujeto abuelo, hay tres fuentes de información predominando así la cultural, seguida de la cognitiva y comunicativa, como se muestra en el siguiente gráfico.

Ilustración 36: Proporción de fuentes de información para sujeto: abuelo



Elaboración propia

El último sujeto que se relaciona con la naturaleza, desde el análisis de la procedencia de la información es la maloca, como escenario en donde se conoce desde lo básico la naturaleza y el lugar en donde se piensa las futuras relaciones y prácticas frente a la naturaleza.

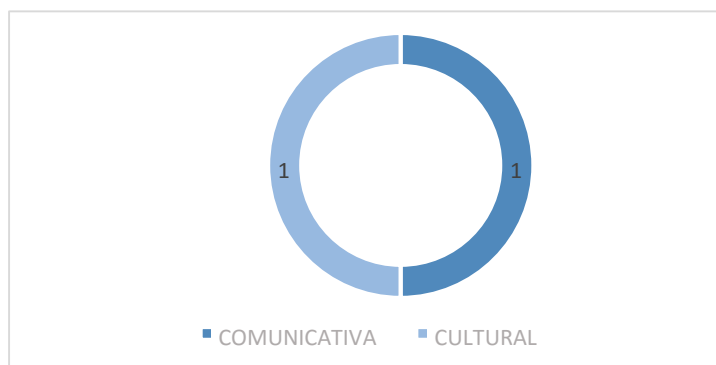
Ilustración 37: Análisis de la procedencia de la información: Sujeto Maloca

MALOCA				
5	...simbolizando los dolores de la vida para una mujer...	Maloca	Simbolizar	COMUNICATIVA
13	...cada que la oscuridad inundaba la maloca ella lo esperaba ansiosamente en su hamaca...	Maloca	Propiciaba	CULTURAL

Elaboración propia

Del análisis se puede extraer que la maloca tiene una comprensión desde lo comunicativo y lo cultural en el mismo nivel y se relaciona desde allí con la naturaleza.

Ilustración 38: Proporción de fuentes de información para sujeto: Maloca



Elaboración propia

Se puede concluir que mucha de la información que circula dentro de la comunidad proviene de la fuente cognitiva, la cual permite entender que las formas de transmisión de conocimientos son efectivas y son duraderas. Es decir, que los relatos que se cuentan como parte de la cosmovisión Ticuna, son apropiadas por los sujetos y se conciben como verdad. Además, se puede decir, que la fuente cultural, también fue determinante a lo largo de las narrativas ya que quedó evidenciado que cada componente cultural marca una forma de actuar y de proceder.

Finalmente se puede decir que la fuente vivencial y comunicativa, tuvieron un menor protagonismo, sin embargo, se puede evidenciar que los jóvenes comunican parte de sus creencias y ponen en sus discursos las vivencias propias y de otros que les permiten conocer el mundo y sus dinámicas.

La Naturaleza toma forma

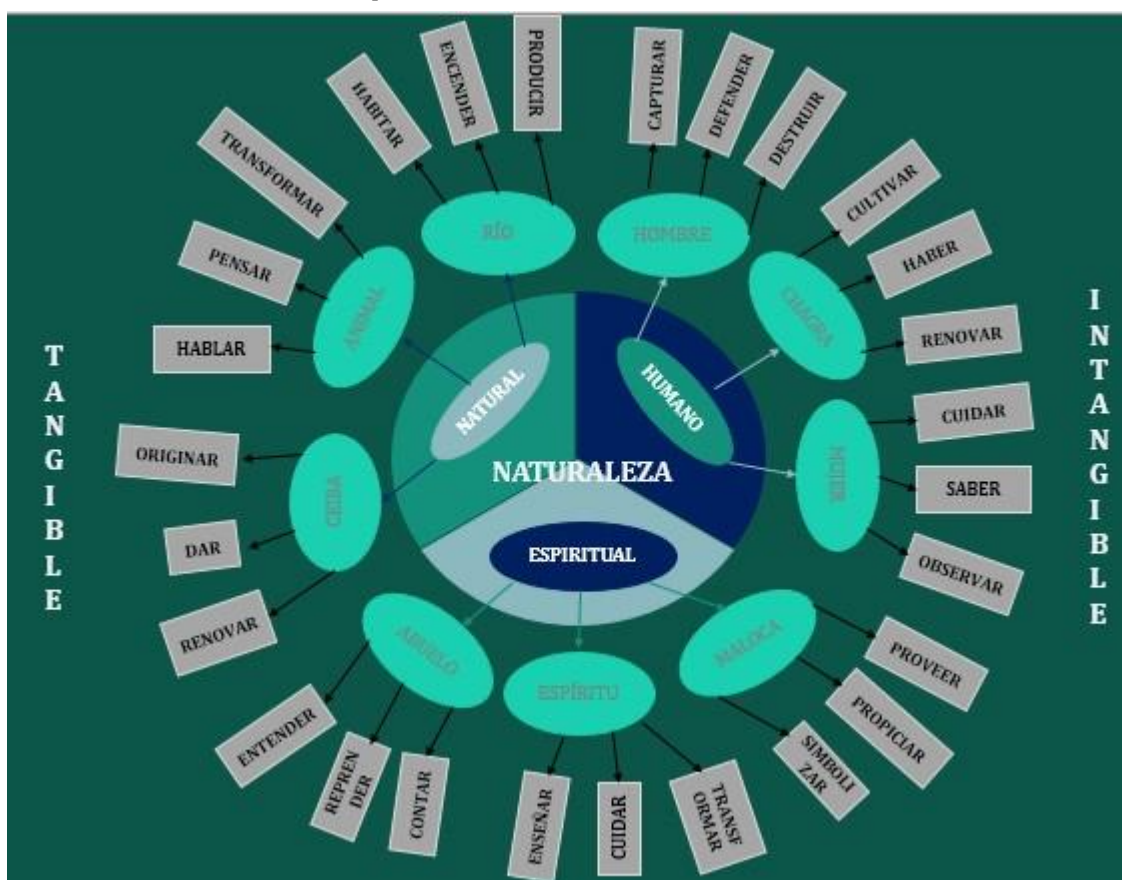
La naturaleza, como concepto, se ha considerado por autores como Ulloa (2011) y Pálsson (2001) un constructo social, el cual está mediado por la cultura, enmarca prácticas de vida y de cuidado y da un lugar de identidad a los sujetos. Desde esta perspectiva, la naturaleza es polisémica y se interrelaciona con otros conceptos, los cuales se determinan por cada cultura y da un direccionamiento a las prácticas culturales de las comunidades. Por ende, la cultura determina las prácticas respecto a la naturaleza y la naturaleza así mismo, determina el modo de vida de los sujetos.

De acuerdo a ello, y después de analizar la procedencia de la información al interior de las narrativas elaboradas con la comunidad de Ticunas y otros pobladores del municipio de

Puerto Nariño, Amazonas, encontrar algunas asociaciones entre sujetos y acciones y poder entender que en el pensamiento y acciones de los sujetos hay una relación

intrínseca ellos con la naturaleza se puede decir que esta tiene una forma compleja y holística, la cual trasciende el espacio físico y la posiciona en otra dimensión como en la relacional y en la espiritual. A continuación, una estrella socio métrica la cual evidencia una posible forma de la naturaleza según la etnia Ticuna y su cosmovisión.

Ilustración 39: La naturaleza según los indígenas de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño, Amazonas



Elaboración propia

En el centro, se encuentra la naturaleza, la cual es el concepto a describir y sus tres componentes esenciales, lo natural, lo humano y lo espiritual, los cuales involucran lo biológico (seres bióticos, abióticos y sus relaciones), lo cultural (prácticas de vida, conocimientos y sentires) y lo sagrado (cosmovisión, saberes y prácticas de cuidado) respectivamente. Seguido a ello, se encuentran los sujetos que se relacionan de manera más cercana con la naturaleza y que por tener esa relación cercana se determinan mutuamente con la naturaleza. Seguido a ello, se encuentran todas aquellas prácticas que pueden desencadenar en otras similares, que apuntan a tensionar la naturaleza para mantener la relación cercana. Y finalmente se encuentra

lo tangible que es inherente a lo físico o real y está lo intangible que corresponde a la realidad del grupo social.

La Naturaleza: Un retrato a través de las palabras

La naturaleza se mueve entre lo tangible e intangible. Es concreta pero difusa, es sólida pero gaseosa. La naturaleza es dinámica, es compleja, es holística, es múltiple. La naturaleza según la cultura Ticuna, es un concepto que es compuesto por tres ejes fundamentales, los cuales son lo natural, lo humano y lo espiritual. Estos tres componentes están asociados y por lo tanto no pueden existir separadamente. Son interdependientes y abarcan las tres dimensiones de la vida: lo biológico, lo cultural y lo espiritual.

La naturaleza, además, es relacional, no está sola, no está aislada, no es el pedazo de verde que a veces se piensa, sino es ese otro que está al lado, ese escenario que evoca sentimientos, pensamientos, sueños. Es un vaivén de conocimientos, prácticas y saberes que se desenvuelven en realidades para los sujetos y para los objetos que la componen.

La naturaleza es tan difusa como la mente humana la imagina, pero tan concreta que se puede tocar, ver y sentir. La naturaleza es simplemente un constructo que permite posicionar al humano en un lugar y darle una identidad.

Por ello, cuando el humano se desliga de ella, pierde el rumbo de sus acciones y no se siente parte de algo, sino dueño de algo. Entonces, desde allí, se puede decir que el ser humano y la naturaleza no son dos cosas distintas, sino son dos sujetos que se integran para dar origen a esto que se llama vida.

¿QUÉ SE PUEDE CONSOLIDAR DESDE EL CONCRETO?

“No viajo por llegar, viajo por ir”

Eduardo Galeano

Una vez finalizada la propuesta investigativa, que construyó y recopiló en la selva un buen número de narrativas y por ende una gran parte de lo que significa naturaleza y su cuidado para la etnia Ticuna, hay varias consolidaciones a tener en cuenta, que van de acuerdo a lo que se construyó.

Desde el reconocimiento, que corresponde a la primera construcción que se abordó, hay que decir que los sujetos participantes de la propuesta, son actores sociales que impactan la comunidad a través de sus prácticas de vida y de cuidado frente a la naturaleza, las cuales han sido forjadas por la cultura y por conocimientos milenarios, que les han permitido permanecer en armonía. Por lo tanto, la cultura y la naturaleza son cosas inseparables y deben ir sintonizadas para la etnia Ticuna y los pobladores de Puerto Nariño, Amazonas.

Además de esto, el haber podido reconocer la población y sus dinámicas en sincronía con la naturaleza, también permitió reconocer en la misma todo un consolidado de prácticas que a veces parecen extrañas desde el concreto, como los rituales en donde se rinde tributo a animales o espíritus de la selva, o la pelazón en donde hay procesos de purificación de las mujeres, los cuales desde la selva tienen todo el sentido y merecen ser desarrollados debido a la cercanía y proximidad con la naturaleza.

Esto, debido a que ellos entienden la naturaleza como parte de sí mismos y, por ende, el rendir tributo a un animal o purificarse para empezar a concebir la vida significa una muestra de reciprocidad y de cuidado con la misma naturaleza. Es decir, no son prácticas enajenadas a o que van en contra de la naturaleza, sino que buscan cuidarla como a ellos mismos, reconocerse dentro de ella y hacer todo lo posible por encontrar relaciones estrechas con la naturaleza.

Finalmente, para el constructo que se realizó desde el reconocimiento cabe resaltar, que los sujetos participantes, tienen una visión de mundo híbrida, entre occidente y lo indígena, gracias a la escuela y sus procesos de difusión de conocimientos, los cuales les ha permitido dar otros significados múltiples a sus prácticas e incluirse en la visión Ticuna del mundo. Ejemplo de ello, es la narrativa uno “Orígenes”, la cual cuenta la historia del origen del pueblo Ticuna. Allí, en los relatos con la comunidad adulta, se conoce esta historia por el hecho de que dos hombres Yoi e Ipi son los creadores del pueblo, sin embargo, desde esta narrativa son dos mujeres que dan vida al pueblo.

Es decir, hay un cambio de roles que obedecen a algunas visiones nuevas que se le pueden adjudicar a esa hibridez con la escuela y por lo ello, tanto mujeres como hombres están teniendo prácticas distintas que les permiten hacer un tejido diferente entre los sujetos de la comunidad, entre las edades de conocimiento (Niños, adultos y abuelos) y entre sujetos y naturaleza que les permite consolidarse como una comunidad con conocimientos híbridos, los cuales no van en contra de su cultura ni de la naturaleza.

Para el segundo constructo, que se hace desde la palabra, se pudo consolidar, que las narrativas en primera instancia son un método no violento, que permite indagar las concepciones de un grupo social, el cual tiene en cuenta la subjetividad, involucrando así, sentires, imaginarios, roles, prácticas, entre otros, que permiten comprender no solamente el universo de significados, sino el universo de relaciones entre lo que se dice, se sabe y se hace.

Por lo tanto, las narrativas, significaron un método adecuado para la comunidad y para la investigación, debido a que estaban enmarcadas en el reconocimiento del otro, como sujeto cognoscente y a su vez como sujeto conocido. Es decir, tanto investigadora como los sujetos participantes de la propuesta estuvieron de los dos lados y por ende se alejó un poco la sombra de la objetividad y pasó a ser un híbrido entre lo objetivo y lo subjetivo.

Además de ello, se puede precisar, que las narrativas tuvieron en cuenta no solo el conocimiento de los abuelos o de los sabedores, sino también tuvieron en cuenta el conocimiento y las interpretaciones de un grupo que a veces al interior de la cultura no se reconoce con conocimiento, como los niños y los jóvenes. Por lo tanto, la propuesta se enmarco en la inclusión de conocimientos diversos y de las diferentes reinterpretaciones que hubo por parte de las generaciones más recientes.

Finalmente, para las construcciones desde la palabra, se puede consolidar que las narrativas que se construyeron tuvieron en cuenta no solo lo que significa los sujetos dentro de la naturaleza, sino más bien ellos en relación con la naturaleza y por lo tanto se puede decir que la naturaleza es inherente a la cultura y a los sujetos que la constituyen (Humanos, no humanos y etéreos).

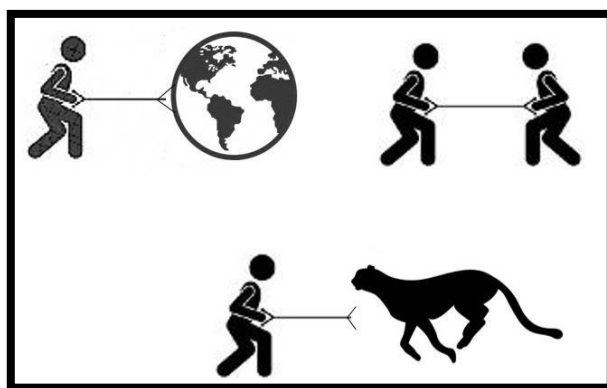
Para las construcciones desde el pensamiento, se puede consolidar en primer lugar, que la naturaleza desde las narrativas es un ser relacional, que involucra a los humanos, a los no humanos y a los seres etéreos en sus múltiples dinámicas y por lo tanto la naturaleza como los seres que se relacionan con ella son inherentes a su propia existencia y por lo tanto no pueden existir por sí solos.

En segundo lugar, se puede decir que la naturaleza es comunicada a través de las prácticas cotidianas al interior de la comunidad, permitiendo así que la cultura y la

naturaleza se mantengan en una sincronía y en una relación permanente. Esto, se puede decir, ya que en el análisis que se realizó desde la procedencia de la información se pudo determinar que cada una de las cosas que ellos conocían y plasmaban en las narrativas provenía de su conocimiento y su cultura, por lo tanto, tiene procesos de comunicación y de aprendizaje que son válidos y relacionan la vida con el conocimiento.

En tercer lugar, en las narrativas se pueden encontrar tensiones entre la naturaleza y los sujetos lo cual no significa que hay pérdida de la armonía o de relación entre la cultura y la naturaleza, sino simplemente significa que los sujetos al mantenerse en las tensiones que le propone la naturaleza y está en las tensiones que le proponen los sujetos existe una relación más estrecha, de cuidado, de reconocimiento y de reciprocidad, esto se pudo graficar de la siguiente manera.

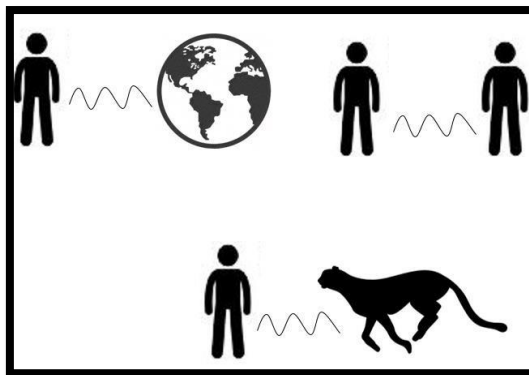
Ilustración 39: El humano en tensión con la naturaleza y sus pilares articuladores (Culturas milenarias)



Elaboración propia

Es decir, existen estrechas relaciones cuando hay tensiones, porque se mantiene la cercanía y la identidad del ser en tensión. Cosa contraria a lo que sucede desde el concreto, muchas veces no existen tensiones y por lo tanto no existen relaciones de identidad, de reconocimiento y de reciprocidad y por ello se tiende a pensar, algunas veces, desde occidente que la naturaleza y los otros seres de la naturaleza son seres a dominar porque se objetivan, porque no se reconocen como parte de la identidad propia. Esto se pudo representar en el siguiente gráfico.

Ilustración 40: El humano sin tensión con la naturaleza y sus pilares articuladores (Occidente)



Elaboración propia

Por lo tanto, la naturaleza a veces se toma en cuenta como lo verde que está lejano al humano, como lo hostil, como el recurso, como lo disponible para uso, y por esa razón no hay relación, no hay tensión y por lo tanto no hay identidad ni lugar para el humano dentro de la naturaleza. Por ello, dependiendo del lugar en el que se posicione el humano y la forma en la que vea este a la naturaleza, así mismo van a ser sus prácticas, su cuidado y su forma de relacionarse. Esta consolidación, permite entender que la naturaleza según desde la óptica que se observe va a direccionar las prácticas de los humanos y los humanos a su vez van a determinar las dinámicas de la naturaleza.

Desde esta óptica, la presente propuesta investigativa, que tuvo en cuenta las narrativas para consolidar lo que significa naturaleza y sus múltiples relaciones con los sujetos, quiere considerarse como una alternativa para abordar la educación ambiental en el aula y fuera de ella desde el concreto.

Esto, debido a que la educación ambiental, como se mencionaba en apartados anteriores, se ha considerado un fracaso y un activismo que no soluciona la crisis ambiental por la que atraviesa la humanidad y por lo tanto se sigue considerando desde el concreto un quehacer sin sentido, vacío y sin lugar en las prácticas de algunos humanos. Por lo tanto, como ya se mencionó anteriormente, dependiendo de cómo se comprenda la naturaleza así mismo van a ser las prácticas y el cuidado frente a ella por parte de los humanos.

Es allí, en donde se pretende proponer esta forma de ver la naturaleza como una alternativa a esa visión desligada que se tiene desde occidente y por lo tanto se propone que las narrativas y la cosmovisión indígena se pueda poner como precedente para entender el lugar del humano en la naturaleza y por lo tanto se enseñe ello en el aula y se refleje en las practicas fuera del aula, así como lo hacen los

indígenas de la etnia Ticuna y otros pobladores del municipio de Puerto Nariño, Amazonas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. -C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. -C. Abric, *Prácticas Sociales y representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alzate, N. (2017). *Diario de campo. Práctica Integral Puerto Nariño, Amazonas*. Puerto Nariño, Amazonas.
- Andrade, G., & Castro, L. G. (2012). Degradación, pérdida y transformación de la biodiversidad continental en Colombia. Invitación a una interpretación socioecológica. *Ambiente y Desarrollo XVI*, 53-71.
- Ángel, D. (2007). Narrativas y memoria. *ANFRA de la Universidad Autónoma de Manizales*, 165-184.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos, de la Universidad de Antioquia*, 9-37.
- Araya, S. (2002). *Cuaderno de ciencias sociales 127. Las representaciones sociales: ejes para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno, L. (2006). La hermenéutica: Una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 7, núm. 2, 171-181.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version*, 8. *Peer Reviewed Online Journal*. 1-15., 1-15.
- Batlori, A. (2008). La educación ambiental para la sustentabilidad en las universidades. Em A. Batlori, *La educación ambiental para la sustentabilidad: un reto para las universidades* (pp. 59-65). Cuernavaca, Morelos, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM/ CRIM.

- Biglia, B., & Bonet, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. *Prácticas de escritura compartida. QUALITATIVESOCIAL RESEARCHSOZIALFORSCHUNG, Volumen 10, No. 1, Art. 8.*
- Buitrago, D., & Zárate, S. (2007). *edad, "La narración oral como estrategia metodológica en la enseñanza de las ciencias naturales (relaciones entre seres vivos) en niños de 9 a 11 años.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrizosa, J. (2014). *Colombia Compleja.* Bogotá Colombia: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica, 162-167.*
- Díaz, L., Villa, E., & Villa, W. (2016). "Referencias cosmogónicas y prácticas del buen vivir según el pensamiento de los Wayú de Manaure (la Guajira, Colombia)". *TABULA RASA, 243.261.*
- Dogsé, P., & Drosté, B. v. (1992). *Canje de deuda por Naturaleza y Reservas de la biosfera.* Montevideo- Uruguay: Oficina Regional de Ciencia y Tecnología de la UNESCO.
- Duarte, J., & Vallejo, Y. (2013). Representaciones sociales de ambiente y educación ambiental en C.E.D. La Concepción (Bogotá-Colombia). *Bio-grafía, 104-112.*
- Estepa, M. C., & Ortiz, M. (2016). *Hacia una aproximación del estado del arte de la educación ambiental en el contexto de la educación indígena en Colombia. Avances y retos.* Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, C. (2014). Pluralismo epistemológico en perspectiva indígena. Em A. Zambrana, *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia* (pp. 151-163). Funproeib Andes.

- Gaudiano, E. G. (2001). Otra lectura a la historia de la Educación Ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimiento e Meio Ambiente*, 141-158.
- González Gaudiano, E., & Puente, J. (2010). "El perfil de la educación ambiental en América Latina y el Caribe: Un corte transversal en el marco del decenio de la educación para el desarrollo sustentable". *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 5, n. 1, 27-45.
- Guber, R. (2001). La entrevista etnográfica o el arte de la "No Directivita". Em R. Guber, *La etnografía. Método, campo y re flexibilidad* (pp. 75-101). Bogotá, Colombia: Grupo editorial Norma.
- Institución Agropecuaria José Celestino Mutis. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Puerto Nariño, Amazonas: Alcaldía de Puerto Nariño, Amazonas.
- Iyokina, F. N. (2013). *El conocimiento tradicional +vuuhza (okaina), sobre la relación ser humano-naturaleza, un aporte a la enseñanza de la ciencia natural en la escuela divina pastora de la comunidad okaina*. La Chorrera Amazonas: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. Em Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Leff, E. (2002). *Ética, vida y sustentabilidad. Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2002). Manifiesto por la Vida. Em E. Leff, *Ética, vida y sustentabilidad. Pensamiento ambiental Latinoamericano* (pp. 315-323). Barcelona: Siglo XXI.
- Lugo-Morin, D., Frolich, L., & Magal-Royo, T. (2015). Relación Ser Humano-Naturaleza: Debatiendo el desarrollo sostenible desde la filosofía de la ciencia. *European Scientific Journal*.
- Mejía, M. E. (2009). *La educación de la infancia Wayuu a través de sus relatos míticos de su cultura*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Mendizábal, N. (2014). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa.

Em e. a. Irene Vasilachis, *Estrategias de la investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

Ministerio de Educación. (agosto de 2005). *Altablero*. Fonte: Ministerio de Ambiente: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90891.html>

Moreno, F. (2013). *“Interculturalidad, saberes originarios en la clase de ciencias: diseño de una unidad didáctica para estudiantes de grado sexto de secundaria desde la mirada de los indígenas de la comunidad Cubeo”*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina.

Olivé, L. (2009). *Pluralismo Epistemológico*. La Paz, Bolivia: CLACSO.

Pálsson, G. (2001). Relaciones humano-ambientales. Em P. Descola, G. Pálsson, S. Mastrangelo, & P. Reyes, *Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas* (pp. 80100). España: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Pérez, V. (2004). Educación ambiental y cosmovisión de los pueblos originarios. *Comisión Nacional del Medio Ambiente*, 1-10.

Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 119.

Plumer, B. (1 de junio de 2017). ¿Qué es el acuerdo de Paris? *The New York Times*.

Porras, Y., Pérez, M. R., Tuay, R., Alzate, M., Cuervo, F., & Roncancio, M. (2014). *Retos y oportunidades de la educación ambiental en el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica Nacional.

Prada, R. (2014). Epistemología Pluralista. Em A. Zambrana, *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia* (pp. 13- 55). Funproeib Andes.

- Rodríguez, A. d. (2011). *“Aproximación a la dinámica ambiental de los municipios de Leticia y Puerto Nariño (Amazonas) con miras a fundamentar el diseño e implementación de propuestas de educación ambiental para la región”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, L., Barroto, M., Gutiérrez, I., Talabera, Y., Quezada, M., & Núñez, A. (2011). Estrategia para la educación ambiental en Cuba. *Revista Electrónica de Medio Ambiente*, 1-12.
- Rojas, K., & Tejada, J. d. (2015). *El comic: un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez, K., López, E. S., & Rodríguez, A. R. (2009). *Educación Ambiental Con Niños Indígenas Yokot'an De Olcuatitán, Nacajuca Tabasco*. Villahermosa, México: Horizonte Sanitario, vol. 8, núm. 3.
- Surasky, J., & Morosi, G. (2013). *La relación entre los seres humanos y la naturaleza: construcción, actualidad y proyecciones de un peligro ambiental*. La Plata, Argentina: Instituto de Relaciones Internacionales (IRI), Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.
- Ullán, F. (2007). Jesuitas, Omaguas, Yurimaguas y la guerra hispano-lusa por el Alto Amazonas. Para un posible guion alternativo de "La Misión". *Anales del museo de América*, 173-190.
- Ulloa, A. (2011). Concepciones de la naturaleza en la antropología actual. Em L. Montenegro, *Cultura y Naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia* (pp. 25-49). Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *PDI-UPN-2014-2019*. Fonte: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en Paz: http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/pdi_upn_2014_2019.pdf

Vargas, C. (2014). Posibilidades e imposibilidades de la incorporación de la educación ambiental en la escuela: propuesta de estrategia evaluativa. *Bio-grafía*, 35-49.

Vargas, D. (2013). Las narrativas: evidencia cultural en la organización. *Razón y Palabra*.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la educación superior*, 119-139.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. Em a. Irene Vasilachis et, *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 23-60). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

ANEXOS

Consentimientos informados

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Línea de investigación:
Educación en Ciencias y Formación Ambiental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Yo Stefany Canaybell identificado con T.I. N° 10019454 de PDON como estudiante de la **Institución Educativa José Celestino Mutis** he sido informado por **Natalia Andrea Alzate Peña**, maestra en formación del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la práctica pedagógica que realiza, el proyecto que desarrolla titulado **"La naturaleza narrada por las voces de los niños indígenas Tikuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas como punto de partida para la enseñanza de la dimensión ambiental"** y su trabajo de grado.

Para el desarrollo del mismo, se tomará registro fotográfico y grabaciones de audio y video que den cuenta del progreso en las actividades propuestas. Así mismo me informa del uso ético de este material como exclusivo para su investigación y posible publicación académica. Por lo tanto, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice el registro de las actividades a partir de fotografías y grabaciones de audio y video.

[Firma]
Firma del estudiante

[Firma] 18050996
Firma del padre de familia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Línea de investigación:
Educación en Ciencias y Formación Ambiental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Yo Ricki M. Oramarkio identificado con T.I. N° 10019454 de PDON como estudiante de la **Institución Educativa José Celestino Mutis** he sido informado por **Natalia Andrea Alzate Peña**, maestra en formación del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la práctica pedagógica que realiza, el proyecto que desarrolla titulado **"La naturaleza narrada por las voces de los niños indígenas Tikuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas como punto de partida para la enseñanza de la dimensión ambiental"** y su trabajo de grado.

Para el desarrollo del mismo, se tomará registro fotográfico y grabaciones de audio y video que den cuenta del progreso en las actividades propuestas. Así mismo me informa del uso ético de este material como exclusivo para su investigación y posible publicación académica. Por lo tanto, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice el registro de las actividades a partir de fotografías y grabaciones de audio y video.

Ricki M. Oramarkio
Firma del estudiante

Joel Danario
Firma del padre de familia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Línea de investigación:
Educación en Ciencias y Formación Ambiental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Yo, Yo, Silvio Theonady Sanchez Acevedo identificado con T.I. N° 10067844 de Provincia como estudiante de la Institución Educativa José Celestino Mutis he sido informado por Natalia Andrea Alzate Peña, maestra en formación del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la práctica pedagógica que realiza, el proyecto que desarrolla titulado "*La naturaleza narrada por las voces de los niños indígenas Tikuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas como punto de partida para la enseñanza de la dimensión ambiental*" y su trabajo de grado.

Para el desarrollo del mismo, se tomará registro fotográfico y grabaciones de audio y video que den cuenta del progreso en las actividades propuestas. Así mismo me informa del uso ético de este material como exclusivo para su investigación y posible publicación académica. Por lo tanto, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice el registro de las actividades a partir de fotografías y grabaciones de audio y video.



Firma del estudiante

Cecilia S.
Firma del padre de familia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Línea de investigación:
Educación en Ciencias y Formación Ambiental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Yo, Camilo Alivié Macedo identificado con T.I. N° 10067844 de Provincia como estudiante de la Institución Educativa José Celestino Mutis he sido informado por Natalia Andrea Alzate Peña, maestra en formación del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la práctica pedagógica que realiza, el proyecto que desarrolla titulado "*La naturaleza narrada por las voces de los niños indígenas Tikuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas como punto de partida para la enseñanza de la dimensión ambiental*" y su trabajo de grado.

Para el desarrollo del mismo, se tomará registro fotográfico y grabaciones de audio y video que den cuenta del progreso en las actividades propuestas. Así mismo me informa del uso ético de este material como exclusivo para su investigación y posible publicación académica. Por lo tanto, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice el registro de las actividades a partir de fotografías y grabaciones de audio y video.



Firma del estudiante



Firma del padre de familia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Línea de investigación:
Educación en Ciencias y Formación Ambiental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Yo, Leticia Leticia Ramos identificado con T.I. N° 1000126789 de LETICIA como estudiante de la **Institución Educativa José Celestino Mutis** he sido informado por **Natalia Angéles Alzate Peña**, maestra en formación del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la práctica pedagógica que realiza, el proyecto que desarrolla titulado **"La naturaleza narrada por las voces de los niños indígenas Tikuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas como punto de partida para la enseñanza de la dimensión ambiental"** y su trabajo de grado.

Para el desarrollo del mismo, se tomará registro fotográfico y grabaciones de audio y video que den cuenta del progreso en las actividades propuestas. Así mismo me informa del uso ético de este material como exclusivo para su investigación y posible publicación académica. Por lo tanto, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice el registro de las actividades a partir de fotografías y grabaciones de audio y video.

Leticia R.
Firma del estudiante

Juan
Firma del padre de familia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Línea de investigación:
Educación en Ciencias y Formación Ambiental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Yo, OSCAR FRENDO CASTAÑO identificado con T.I. N° 1000126789 de LETICIA como estudiante de la **Institución Educativa José Celestino Mutis** he sido informado por **Natalia Andrea Alzate Peña**, maestra en formación del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la práctica pedagógica que realiza, el proyecto que desarrolla titulado **"La naturaleza narrada por las voces de los niños indígenas Tikuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas como punto de partida para la enseñanza de la dimensión ambiental"** y su trabajo de grado.

Para el desarrollo del mismo, se tomará registro fotográfico y grabaciones de audio y video que den cuenta del progreso en las actividades propuestas. Así mismo me informa del uso ético de este material como exclusivo para su investigación y posible publicación académica. Por lo tanto, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice el registro de las actividades a partir de fotografías y grabaciones de audio y video.

Oscar
Firma del estudiante

OSCAR
Firma del padre de familia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Línea de investigación:
Educación en Ciencias y Formación Ambiental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Yo, LEIDER Fabian Carvajal, identificado con T.I. N° de, como estudiante de la Institución Educativa José Celestino Mutis he sido informado por Natalia Andrea Alzate Peña, maestra en formación del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la práctica pedagógica que realiza, el proyecto que desarrolla titulado "La naturaleza narrada por las voces de los niños indígenas Tikuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas como punto de partida para la enseñanza de la dimensión ambiental" y su trabajo de grado.

Para el desarrollo del mismo, se tomará registro fotográfico y grabaciones de audio y video que den cuenta del progreso en las actividades propuestas. Así mismo me informa del uso ético de este material como exclusivo para su investigación y posible publicación académica. Por lo tanto, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice el registro de las actividades a partir de fotografías y grabaciones de audio y video.



Firma del estudiante



Firma del padre de familia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Línea de investigación:
Educación en Ciencias y Formación Ambiental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Yo, Betsabe Vela Herrio, identificado con T.I. N° 100733001 de ATAKUTIA como estudiante de la Institución Educativa José Celestino Mutis he sido informado por Natalia Andrea Alzate Peña, maestra en formación del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la práctica pedagógica que realiza, el proyecto que desarrolla titulado "La naturaleza narrada por las voces de los niños indígenas Tikuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas como punto de partida para la enseñanza de la dimensión ambiental" y su trabajo de grado.

Para el desarrollo del mismo, se tomará registro fotográfico y grabaciones de audio y video que den cuenta del progreso en las actividades propuestas. Así mismo me informa del uso ético de este material como exclusivo para su investigación y posible publicación académica. Por lo tanto, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice el registro de las actividades a partir de fotografías y grabaciones de audio y video.



Firma del estudiante



Firma del padre de familia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Línea de investigación:
Educación en Ciencias y Formación Ambiental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Yo Nicolas Navarro identificado con T.I. N° 10061027 de Colombia, como estudiante de la Institución Educativa José Celestino Mutis he sido informado por Natalia Andrea Alzate Peña, maestra en formación del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la práctica pedagógica que realiza, el proyecto que desarrolla titulado "La naturaleza narrada por las voces de los niños indígenas Tikuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas como punto de partida para la enseñanza de la dimensión ambiental" y su trabajo de grado.

Para el desarrollo del mismo, se tomará registro fotográfico y grabaciones de audio y video que den cuenta del progreso en las actividades propuestas. Así mismo me informa del uso ético de este material como exclusivo para su investigación y posible publicación académica. Por lo tanto, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice el registro de las actividades a partir de fotografías y grabaciones de audio y video.

Firma del estudiante

Firma del padre de familia 91055843 Jilina

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Línea de investigación:
Educación en Ciencias y Formación Ambiental

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha:

Yo Hilda Angel Pinto identificado con T.I. N° 40150274 de P.A.N., como estudiante de la Institución Educativa José Celestino Mutis he sido informado por Natalia Andrea Alzate Peña, maestra en formación del departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la práctica pedagógica que realiza, el proyecto que desarrolla titulado "La naturaleza narrada por las voces de los niños indígenas Tikuna, del municipio de Puerto Nariño, Amazonas como punto de partida para la enseñanza de la dimensión ambiental" y su trabajo de grado.

Para el desarrollo del mismo, se tomará registro fotográfico y grabaciones de audio y video que den cuenta del progreso en las actividades propuestas. Así mismo me informa del uso ético de este material como exclusivo para su investigación y posible publicación académica. Por lo tanto, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que se realice el registro de las actividades a partir de fotografías y grabaciones de audio y video.

Firma del estudiante

Firma del padre de familia

Narrativas

ORÍGENES

Elaborado por: Zigrid Cayetano, en colaboración con Natalia Alzate

Cuando el mundo todavía estaba solo y lo único que se escuchaba era el viento correr y el agua fluir, existía un hombre llamado Kuwü. Este, igual que el mundo estaba solo. Un día, se preguntó qué se sentiría tener otro semejante, otro igual a él, otro que pudiese escuchar la selva y el río como él lo hacía. Un día, decidió emprender un viaje al monte, para buscar algún animal que le pudiese servir de alimento, sin embargo, caminó durante mucho tiempo y no logro conseguir caza alguna. Al ver que era tan difícil conseguir un animal decidió buscar frutos y bayas para alimentarse.

Cansado del camino, con ganas de reposar y comer un poco de frutos, se sentó en la raíz de un árbol enorme, una ceiba. De repente, escucho un canto inigualable, ese canto entonaba unos sonidos muy bonitos. El observó rápidamente hacia el dosel del árbol y se fijó que ese canto provenía de un hermoso pájaro de mil colores y pensó dentro de sí, si tan solo esa ave pudiese convertirse en una persona como yo... De lo cansado que estaba decidió recostar su cabeza contra el tronco del enorme árbol y quedo dormido.

Después de un buen rato durmiendo, el despertó y sintió que no estaba solo, que muy cerca de él había alguien o algo. De un solo brinco se puso de pie y observando detenidamente su entorno, se fijó que había una mujer y le preguntó: ¿Cómo te llamas? ¿De dónde has venido? La mujer, lo observó y le respondió me llamo Nakü y vengo de un lugar muy lejano. Hablaron por un tiempo y cuando empezó a caer la noche Kuwü invitó a Nakü a su casa.

Al mismo tiempo en el que caminaban hacia la casa de Kuwü, él preguntó por repetidas ocasiones de dónde venía. Ella después de tanta insistencia decidió responderle su pregunta. Ella afirmó que era el pájaro de mil colores que había visto en el árbol en donde descansaba. El hombre atónito no pronunció palabra mientras llegaron a casa y se sentía privilegiado al tener una compañera.

Kuwü, decidió cuidar de Nakü, tanto que de repente surgió en ellos el amor. Tanto fue su amor, que un día Nakü quedo embarazada de unas gemelas. Un día, Kuwü, salió de cacería para alimentar a su mujer y a sus hijas que crecían en el vientre de Nakü. Pasaron muchas horas y Kuwü no regresaba a la casa. Nakü, decidió salir y buscarlo. Cuando ella salió de la casa, se encontró de frente con un tigre, que estaba esperando el momento adecuado para cazar. Ella se asustó tanto, que lanzó un grito de desespero el cual se escuchó en toda la selva.

Kuwü escucho tal grito y corrió muy a prisa. Pero cuando llego, solo había huellas de tigre y el cuerpo de Nakü en el suelo, golpeado, arañado y sin vida. Kuwü, sin más remedio lloró y se posó sobre el cuerpo sin vida de Nakü. Cuando él se inclinó a llorar

sobre ella, escuchó un Tun, tun, tuntún que retumbaban sus oídos. Trajo su machete y abrió el vientre de su mujer sin vida y se dio cuenta que lo que ella traía en su vientre eran dos hermosas niñas que aún vivían. El las sacó con mucho cuidado y las llevó para su casa. Las nombró Chigü y Umé.

Las pequeñas crecían y se iban haciendo cada vez más grandes. Un día decidieron preguntarle a su padre por la que alguna vez fue su madre. Kuwü con profunda tristeza les contó lo que había sucedido con su madre. Umé lloró muy tristemente, pero Chigü levantó su rostro y dijo que vengaría la memoria de su madre.

Tomó la cerbatana de su padre, el arco de Umé y un cabello de Nakü que su padre conservaba como recuerdo. Umé la acompañó en su cacería. Pasaron muchas horas y no encontraron el tigre. Umé, como dominaba la magia tomó el cabello de su madre fallecida y achico el mundo. Lo achico tanto que encontraron al tigre y tomaron venganza.

Al ver el tigre, Chigü tomó su cerbatana y la fijó hacía el corazón del tigre y fue tan contundente el lancetazo que de una vez cayó muerto el tigre, pero ellas observaron algo curioso, que cada gota que derramaba en tigre se convertía en un hombre o mujer pequeño... Gota a gota se convertía en pequeñas personas y ellas entendieron que el tigre le había quitado alguna vez a su madre, pero él y la selva les había dado de vuelta un pueblo completo. Ellas decidieron llamar a ese pueblo los Ticunas y por eso se dice que los Ticunas tienen la fuerza de un tigre y el corazón bondadoso de la selva dentro de ellos.

FIN

LA GARZA CENIZA

Elaborado por Leticia Ramos, en colaboración con Natalia Alzate

Había una vez una pareja tan bonita y de belleza inigualable que era inevitable no verlos y asombrarse. El hombre era alto, robusto y de buen parecer y la mujer bajita, morenita y con una sonrisa muy bonita. Ellos vivían en una comunidad muy parecida a Puerto Nariño. Un día decidieron ir a pescar. Ella le dijo a su esposo que fueran a un lago que quedaba un poco retirado de la maloca en donde vivían porque allá generalmente había buen pescado y era un lugar adecuado para pescar. El marido obstinado, le dijo que no, que fueran al lago más cercano porque tenía hambre y que cualquier lugar era bueno para pescar en esa temporada.

Emprendieron el viaje y la mujer sabía que el lago hacia donde se dirigían era prohibido porque los espíritus del río lo cuidaban y que algo malo se aproximaba. Ella insistió y le dijo al marido que había que respetar los lugares sagrados, sin importar el marido siguió su camino y llegaron al lago. De repente una luz brillante ascendió desde el fondo del río y ellos tuvieron mucho miedo. Sin embargo, el hombre muy valiente tranquilizó a su mujer y le dijo que no temiera que él la defendía y que él podía contra cualquier cosa que le fuera hacer daño.

De repente, en un palo que estaba en medio del lago, posaba una garza color ceniza. La mujer como estaba tan asustada le dijo a su marido mata esa garza. Sin más ni que, el marido tomó su flecha y lanzó el flechazo para matar a la garza sin ninguna razón. La garza lo observó, elevó sus alas y esquivó el flechazo y volvió a posarse en el palo. El hombre enfadado se lanzó de la canoa al agua y se acercó a la garza para con sus propias manos matarle.

Cuando estaba muy cerca, la garza mágicamente se hizo enorme ante los ojos del hombre y este hombre sintió tanto miedo y entendió que ese lugar era sagrado, tan sagrado que tenía un espíritu en forma de garza cuidándolo. La garza sin pensarlo, empezó a picotear al hombre con tal fuerza que lo dejó sin vida.

La mujer, aterrorizada por lo que había visto, se acercó con mucho cuidado al cuerpo de su marido que reposaba sin vida en el río y le dijo a la garza ceniza que los perdonara y que ella junto con la garza cuidaría ese lugar. La garza le dijo a la mujer, este lugar es sagrado porque aquí es donde emerge la vida de los peces más pequeños y por ello no se puede pescar acá.

La mujer le puso cuidado a la garza y entendió la razón por la que no debían pescar allí ya que en este lago nacía la vida y aún eran pequeños los peces, lo cual ponía en peligro la vida del río y río abajo no podrían tener peces grandes y se pondría en riesgo las otras comunidades rivereñas.

Sin embargo, ya no había nada que hacer con su marido muerto. Lo subió con todas sus fuerzas a la canoa y se devolvió a su comunidad. Contó al abuelo lo que había sucedido y prometió cuidar el lago y a la garza. El abuelo le hizo entender aún más que si los animales estaban en un lugar era porque así la naturaleza lo quiso y que era necesario entender como la naturaleza funcionaba para así poder caminar con ella.

FIN

NGUTAPÄ, YOI E IPI

*Elaborado por Ricky Damancio y Jeris Leticia Ramos, en colaboración con
Natalia Alzate*

Así lo llamaban los tatarabuelos *Ngutapä*. Era un hombre común por fuera, pero por dentro tenía una sabiduría como la de nadie. Tenía poderes que le permitían defenderse de los animales de la selva, aquellos que podían atacar a su pueblo. Era un hombre fuerte y el primero de todos los hombres que existen hoy en día.

De sus fuertes rodillas nacieron cuatro hijos, dos varones Yoi e Ipi y dos mujeres Mowacha y Aikwna que junto con su padre tenían poderes que les permitía gobernar el mundo, dar vida y quitarla. Pero *Ngutapä*, el hombre fuerte estaba solo en la inmensidad de la selva con sus dos hijos; y a pesar de que los hijos le hacían una compañía a su padre el sentía solo su corazón.

Un día Yoi e Ipi, estaban bajando frutos silvestres y de repente Ipi, que era el más travieso entre los dos hermanos cogió un fruto mágico llamado Huito. Aquel fruto estaba verde, pero Ipi no le importó y lo empezó a pelar para comerlo. Cuando de repente empezó a observar que sus manos se estaban transformando de color...El color de sus manos ya no era como antes, eran negras y corrió rápidamente a donde su hermano Yoi y le explico lo sucedido. Yoi tocó el fruto y le pasó exactamente lo mismo. Asustados, corrieron rápidamente al río que tenían enfrente de sus ojos.

Metieron las manos al agua y se refregaban con hojas de yuca para el color que les había aparecido. Mágicamente cada vez que metían sus manos al agua y las sacaban de allí, iban emergiendo pequeñas personas de distintos colores. De las manos de Yoi, salían hombres y mujeres de colores manchados, como cafés y rojizos. Pero de las manos de Ipi, salían hombres blancos, amarillos y rosados.

Eran tantos hombres y mujeres que se sintieron tremendamente aturcidos. Corrieron rápidamente a la maloca en donde vivían y le comentaron a su padre lo ocurrido. Sabiamente *Ngutapä* les contó que ese fruto era el Huito y que gracias a los poderes que ellos tenían desde que eran pequeños cedidos por la madre naturaleza, pudieron dar vida a todo un pueblo.

Aún con admiración Yoi e Ipi corrieron rápidamente al río y se dieron cuenta que los únicos que salieron a la orilla eran los que habían salido de las manos de Yoi y que los que salieron de las manos de Ipi, habían emprendido viajes y se estaban distribuyendo por todo el mundo.

Al pueblo que esperaba en la orilla, decidieron llamarlos Ticunas. *Ngutapä*, Yoi e Ipi, enseñaron al pueblo las labores que debían saber para mantenerse en la naturaleza en tranquilidad con ella, como pescar lo necesario, no talar los árboles que no se necesitan, no llenar el corazón de ambición, comer de la tierra y por ende trabajarla.

Aquellos hombres y mujeres aprendieron todo lo que se necesita para habitar en armonía con la selva y el río.

Un día cualquiera, uno de los cazadores de la comunidad decidió ir al monte a cazar algún animal. Mientras caminaba, encontró una motelo muy grande y muy pesada. Para sí, pensó en la manera de atraparla y llevarla a la comunidad para compartirla. Armó una mochila de hojas de Yarina, capturó a dicha motelo y la puso en la mochila.

Regresó a la comunidad y entregó la motelo a una de las hijas de Ngutapä, Mowacha, para poderla comer. Pero sucedió algo, la chica se quedó observando a dicha tortuga y había algo especial en sus ojos, brillaban como el río a medio día. Y pensó dentro de sí, quiero que mi padre tenga una compañía y deseo en mi corazón que aparezca una mujer para que sea su compañía. De repente la motelo salto de las manos de Mowacha, ella se asustó mucho, porque las motelo nunca saltan, sin embargo, ese animal una vez puso las patas en el suelo, se convirtió en una mujer, fuerte, grande y muy hermosa con el mismo brillo en los ojos de la tortuga.

Mowacha se alegró de corazón por haber podido conseguir una compañía para su padre y al mismo tiempo descubrió que al igual que sus hermanos, ella también tenía poderes para dar vida. Entrego el corazón de su padre a esta mujer. Desde aquel suceso se considera las motelo sagradas para el pueblo Ticuna y Ngutapä jamás volvió a sentirse solo en su corazón.

FIN

EL ORIGEN DE LA LUZ Y EL RÍO

Elaborado por Brian Arturo Ángel pinto, en colaboración con Natalia Alzate

¿Qué es la luz? ¿Por qué siempre esta oscuro en este lugar? ¿Dónde está el agua? ¿Por qué hay tanto alboroto alrededor de esa inmensa Ceiba? Cuentan las historias más antiguas del Amazonas, que antes de que existieran los Ticunas y los hombres normales, estaban Yoi e Ipi gobernando la selva. Ellos ordenaban el mundo, se defendían de animales como la boa y el puma de agua con cerbatanas y arcos.

Un día, un pájaro voló muy alto al dosel del árbol más grande y alto que existían en la selva. Cuando se posó en una de sus ramas cayó a la tierra un haz de luz que causó curiosidad a Ipi cuando transitaba por allí.

El joven, se acercó a aquel haz de luz depositado en el suelo dando otro color al día y pensó ¿Qué eso? ¿Qué ha caído al suelo? ¿Será bueno para la selva? Llamó a su hermano Yoi y le preguntó si alguna vez había visto tan raro color saliendo de ese árbol. Yoi le dijo que en repetidas ocasiones lo había visto, pero que él creía que ese color no provenía del árbol sino de detrás del árbol.

Ipi, rápidamente pensó en subir al árbol y llegar hasta su dosel y poder descubrir lo que estaba después del árbol, pero fue casi imposible, porque aquella Ceiba era tan grande que podría tardar años en subir. Entonces, decidieron llamar a todos los animales de la selva para poder conseguir la forma de que alguien viera lo que había después del árbol.

Llegaron todos los animales de la selva y pidieron a un carpintero que subiera muy rápidamente a observar lo que había allí. El carpintero, alzó sus alas y voló hasta lo más lejos que el ojo puede capturar. Después de mucho tiempo, el carpintero bajó y les dijo que era una luz, algo distinto a la oscuridad y que calentaba su cuerpo, pero que no le hacía daño.

Todos los animales atónitos, empezaron a pensar en la manera en la que esa luz pudiese llegar a toda la tierra no solo en pequeños haces sino en todo su resplandor. Yoi e Ipi, fueron y trajeron sus hachas y comenzaron a rajar la ceiba, pero la fuerza de ellos no era suficiente, así que vino el puma, el tigre, el cocodrilo y todos los animales más temibles de la selva a ayudar. Empujaban con todas las fuerzas aquel árbol, pero les resultó imposible tumbar completamente el árbol.

El árbol, solo pendía de una estilla y aun así no se caía. Ipi, pensó en que algo desde arriba lo sujetaba y no lo dejaba caer. Entonces envió a una ardilla que observaba la situación y ella subió rápidamente y se dio cuenta que un pelejo estaba sujetando el dosel de la inmensa ceiba con su mano derecha y con su mano izquierda sujetaba la luna y por ello era imposible que cayera la ceiba.

Entonces la ardilla bajó a prisa y contó lo sucedido. Yoi, rápidamente preparó ají del más picante que jamás nadie ha probado y envió a unas magiñas a poner aquel ají en los ojos del Pelejo para que le diera rasquiña en sus ojos. Las magiñas subieron y le hacían muchas cosquillas al pelejo, sin embargo, el no soltaba ni la luna ni el árbol.

Pero las magiñas al ver que no le hacían nada las cosquillas, decidieron subir a sus ojos y poner el ají preparado por Yoi en los ojos del Pelejo. El pobre pelejo no soportó tanta rasquiña en los ojos que tuvo que soltar el árbol y la luna y refregarse los ojos. Cuando eso sucedió, el árbol cayó al suelo y tan pronto las ramas lo tocaron se originó el río Amazonas y las quebradas que nutren todo el Amazonas y cuando todo el árbol se postró en tierra originando el agua también se conoció la Luz por primera vez en el mundo.

FIN

LA DANZA DEL COLIBRÍ O EL ORIGEN DE LAS MASCARAS
*Elaborado por Stephany Carvajal, Wilfran Mora y Jack Osama Torres, en
colaboración con Natalia Alzate*

En la cultura Ticuna, se celebra la llegada de la primera menstruación de una niña, simbolizando la posibilidad de reproducirse y tener hijos e hijas para la comunidad, lo cual es de gran gozo para todos y por ello se lleva a cabo un ritual denominado la Pelazón. Este consiste en la preparación de una fiesta en donde la niña pintada completamente de huito para purificarse, baila con los hombres de la comunidad y en el segundo día se le quita uno a uno los cabellos de su cabeza, simbolizando los dolores de la vida para una mujer y se pretende enseñar a resistir dichos dolores.

En medio de la celebración, existe mucha comida, guarapo, música, baile y color. Este ritual tiene algo más que los demás rituales y que lo hace especial, la presencia de personas con máscaras representando animales que tienen lugar debido a la primera fiesta de la pelazón, celebrada hace muchísimos años.

La primera niña en el mundo, tenía su primera menstruación y su padre quiso celebrar dicho acontecimiento. Para ello, se madrugó a la selva a buscar alimento para los invitados. Él quería que hubiese boruga, danta, pelejo, aguaje, Asaí, chontaduro y yuca para la celebración de su hija.

Al entrarse a la selva, encontró huellas de danta que le permitieron pensar que cerca al lugar podría encontrar el animal y cazarlo. Al adentrarse a la selva, el hombre se percató de que en el lugar había un espíritu rodeándolo y que tal vez no iba a poder regresar a su casa.

Atemorizado, empezó a retroceder y se topó con un espíritu maligno. Tuvo mucho miedo y le preguntó: ¿Qué quieres de mí? ¿Por qué me persigues? El espíritu le dijo que lo estaba buscando por sabía que él iba a hacer una fiesta muy importante para toda la comunidad y que él quería asistir por primera vez a una de esas celebraciones y que a cambio le iba a poner todos los animales enfrente para que pudiese cazar y tener mucho alimento en su fiesta.

El hombre con miedo y sin pensar, le dijo que si, que estaba invitado. El espíritu le aparejó todos los animales, el hombre los cazó y se los llevó a la fiesta. Cuando ya estaba de noche, el espíritu se acercó a la fiesta y todo mundo tuvo miedo de dicho espíritu. El hombre empezó a alentar a la banda que tocaba a que hicieran más bulla para que el espíritu se ahuyentara, ya que si hay música alegre los espíritus malignos huyen.

El espíritu enojado porque el hombre no quería cumplir su promesa, se transformó en un hombre, pero como en la cara se le notaba que era un espíritu se pintó una

maskará de colibrí, se puso un atuendo muy colorido. También diseñó unos atuendos de mono, tigre y delfín y se aproximó a la fiesta.

A todos les pareció muy bonito el atuendo del misterioso hombre. Le dijo al padre que se pusiera el atuendo de mono, a un tío el de delfín y al primo el de tigre. De repente empezaron a convertirse en esos animales y todo mundo se atemorizó. El espíritu se quitó la máscara y todos tuvieron miedo. Él les contó acerca del trato que tenía con el hombre y dijo que los hombres tenían que tener palabra y que él quería ser recordado siempre en medio de la fiesta o transformaría a los familiares de la niña homenajeada en esos animales.

De allí, es de donde se origina el tributo que se le otorga en medio del ritual de la pelazón a estos cuatro animales, se tiene en cuenta que los hombres tienen palabra cuando prometen las cosas y se tiene por sagrado al mono, al tigre, al delfín y sobre todo al colibrí porque fueron formados mágicamente de hombres a animales.

FIN

LA KURUPIRA

Elaborado por Marly Cabezas, en colaboración con Natalia Alzate

Los malignos, los detractores, los que tienen un corazón perverso, son los objetivos perfectos para la Kurupira. Ella, es un ser que tiene facultades mágicas que le permiten transformarse en un familiar, en un animal o en alguna cosa que permita distraer y aproximar a la persona que entre a la selva con malas intenciones.

Su fin es hipnotizarlos, adormecer su cuerpo, confundirlos y perderlos en la selva hasta que ella envía animales a que los devoren. Pareciera mala, sin piedad y un ser muy parecido a ellos, pero no es cierto, es uno de los seres mágicos que tiene la selva para proteger su equilibrio natural y salvar los animales, las plantas y el agua de las intenciones perversas de los seres humanos.

Cuentan los abuelos, que, en la época del caucho, hombres malvados estaban sacando más de lo que les correspondía de la selva. Un día, un hombre con intenciones de ganar mucho dinero se internó en la selva y comenzó a maltratar la bamba de un árbol de caucho, hasta que lo hizo llorar... La Kurupira escuchó tal injusticia y con sus poderes mágicos hizo que el hombre viera cientos de árboles de caucho para atraerlo más adentro de la selva. Lo entró tanto que jamás salió y algunos hombres entendieron y desistieron de sus propósitos.

¡Nadie ha podido escapar de ella cuando su corazón es malo, ello lo ve y lo conoce todo al interior de la basta y magnífica selva!

FIN

EL TIGRE DEL AGUA ES UN PESCADOR

Elaborado por Duvian Abidjan Fernández, en colaboración con Natalia Alzate

Cuentan los abuelos que había un pecador que iba a pescar cada madrugada a un mismo lago y siempre volvía con buena pesca. Nunca contó a sus compadres el lugar exacto en donde se encontraba tan prospero lago y su técnica para atrapar tantos peces.

Un día uno de sus compadres a escondidas de él, decidió seguirlo en su chalupa. Como estaban de madrugada no se veía muy bien y el pescador prodigioso no se percató de que lo iban siguiendo. Al llegar el pescador al lago, se lanzó de la canoa en la que iba y una luz resplandeciente se prendió en el río. Su compadre sorprendido se asustó y se puso en la orilla a ver el espectáculo.

Después de un buen rato el pescador salió con la jeta llena de peces, pero no era la jeta de una persona, sino de un tigre. El compadre pensó que el tigre de agua se había comido a su compadre y se aproximó con su chalupa a la canoa de su compadre. Al acercarse bien, se dio cuenta que el tigre de agua era su mismo compadre pescador y que cada vez que dejaba de tocar el agua se convertía en humano y cada vez que se metía al agua se transformaba en tigre.

Asombrado, movió muy duro la chalupa y el pescador se dio cuenta de que había alguien en el lugar y como ya estaban apareciendo los primeros rayos de sol se dio cuenta que su compadre lo había visto. Se acercó y le contó que una vez cuando pescaba se asustó porque vio un tigre a la orilla del río y pensó que el tigre lo iba a matar. Entonces él lo mató primero. Lo que él no sabía era que ese era un ser mágico e inocente. El espíritu del tigre salió del cuerpo muerto y se le introdujo en el cuerpo, allí le fue conferido el poder de guardián de los lagos sagrados al pescador, por ello siempre iba a tener esta responsabilidad por matar un ser inocente servidor de la naturaleza.

El compadre atónito no sabía que responder. El pescador le hizo prometer que no contara nada a la comunidad y que él le iba a ayudar a siempre tener una buena pesca y que entre los dos, por saber el secreto, jamás iban a permitir que alguien matara animales de gran tamaño como el tigre de agua, la danta o la charapa.

FIN

BARÜ Y EL BUFEO MÁGICO

Elaborado por Astrid Ahuanari y Daniela Casas, en colaboración con Natalia Alzate

Había una vez, una niña llamada Barü, la cual habitaba en el centro de la selva. Un día, salió a recoger algunos frutos que caían de los árboles cerca de su chagra. Había tantos frutos, que poco a poco se fue retirando de la chagra y de la maloca en donde vivía. Cuando se percató, estaba muy lejos de su hogar y ya se empezaba a espesar el paisaje, entre lianas, hojas, bejucos y árboles enormes.

De repente un sonido casi perfecto rompió el silencio de dicho lugar y salían de la garganta de un Martín pescador unos sonidos que la hacían olvidar de que era hora de volver a casa. Estuvo por un largo rato en aquel lugar. A medida que pasaba el tiempo se unían más cantos de animales diferentes. De repente, un sonido que no era el de un ave apareció en medio de la sinfonía. Barü, se asustó y miraba hacia todo lado para ver quién era.

Al fondo de un bejuco había la figura de una persona, robusta, alta, con un traje muy bonito y un sombrero. Ella se admiró y pensó dentro de sí que él podría hacer parte de la maloca y por qué no, a la comunidad a la que ella pertenecía. Cuando el misterioso hombre salió de la sombra del bejuco, Barü se dio cuenta que el apuesto hombre, tenía cara de Bufe y tuvo mucho miedo.

El, sin reparo alguno y con mucha caballerosidad se acercó a la pequeña Barü y le dijo que no temiera, que él quería tener una amiga y que como prueba de su amistad la iba a invitar a una fiesta que él había preparado. Barü aceptó la propuesta y decidieron emprender el viaje selva adentro.

Al llegar a la maloca del Bufe humano, Barü se dio cuenta de que todos los amigos del extraño eran como él, con cabezas de animales como el colibrí, la charapa, el caimán, la boruga y el venado. Ella por instantes tuvo miedo, pero luego ella se sintió en confianza y empezaron a bailar, tomar guarapo y hablar. Ya en la noche, el bufeo quiso retener a Barü, debido a que en el transcurso de día él se había enamorado de su belleza.

Ella recogió sus cosas, sus frutas y quiso salir de la fiesta; el bufeo al ver esto le dijo mentiras para retenerla en su casa y le dijo que en la mañana la devolvería a su maloca. Barü confió en el bufeo y se quedó hasta la mañana siguiente. El bufeo, decidió continuar con las mentiras para que ella continuara a su lado y así pasaron los días hasta que ella se fue enamorando de su cara rosada y su graznido al hablar.

Un día, ella estaba barriendo la maloca y escuchó un ruido de un hombre pidiendo auxilio. Barü, ya siendo una mujer salió de la maloca a ver lo que ocurría, y se dio cuenta que entre el bufeo y sus amigos estaban matando a cazadores que estaban en

el lugar. Ella se asustó y decidió irse del lado del bufeo. En el camino se lo encontró y le reprochó el hecho de que el asesinara a los hombres, a lo que el bufeo le dijo que esos hombres venían a llevársela y que él no iba a permitir eso. Ella enfadada, no quiso escuchar razón y comenzó a caminar muy a prisa, llegó a la orilla del río y el bufeo enamorado se le echó encima para detenerla.

Cayeron al río y el bufeo apretaba a Barü para que no se fuera de su lado. Como el bufeo era un ser mágico al apretarla tanto empezó a desprender un poco de magia de sus manos y de repente Barü se transformó en manatí. El sorprendido de lo que había ocurrido decidió seguir a Barü convertida en manatí. Ella enojada, buscaba lagos profundos y oscuros para refugiarse y el bufeo la seguía a todas partes.

Un buen día, al ver que Barü lo detestaba, el bufeo decidió salir del agua y enredar a más muchachitas de las comunidades aledañas hasta que las desesperaba y las transformaba en manatíes como lo había hecho alguna vez con Barü.

FIN

“EL JOVEN PESCADOR ATRAPADO EN EL FONDO DEL LAGO YOLVINO”

Elaborado por Nicolás Navarro y Brian Ángel, en colaboración con Natalia Alzate

Un día cualquiera, en un pueblo escondido entre la selva vivía un joven pescador llamado Wachia, era fascinado por su labor la cual había sido heredada por su padre, un viejo pescador que había sostenido a su familia a partir del fruto del río.

Un día Wachia y su padre salieron de pesca al lago Yolvino en una canoa que iba dirigiendo su padre. En medio del camino, el padre le preguntó a Wachia si ya había conseguido mujer que lo acompañase en la vida, debido a que el en breve lo iba a dejar. El joven se sorprendió de la pregunta de su padre y rápidamente contestó que no tenía mujer y que no creía conseguirla pronto debido a que todas las mujeres que había visto en la comunidad tenían marido y las que estaban solteras ninguna había logrado conquistar su corazón.

Cuando llegaron al lago Yolvino, el cual era abundante en peces de cuero, Wachia sacó la maya, la extendió y la lanzó al lago. Su padre le pidió que lo dejara en la orilla ya que quería cazar. De repente, sonó un “*chigua-chigua Chigua-chigua*”, este es el canto del ave que anuncia que algo malo va a suceder. El joven pescador y su padre hicieron caso omiso a esta alerta de la selva.

El padre de Wachia se fue a cazar, y el joven se quedó en la canoa. De repente, a la otra orilla del río, vio una mujer de inigualable belleza, la cual rápidamente llamó la atención de Wachia. Muy a prisa se acercó a la orilla y le preguntó por su nombre y el por qué estaba tan sola en medio de la selva. Ella le respondió que se llamaba Tapunna, que estaba perdida y muy asustada por que no encontraba su casa.

Él le dijo que estaba pescando y que tenía que esperar a su padre que regresara de la cacería y que él le ayudaba a buscar su casa. Cayó la tarde y prontamente la noche, él recogió la red, asó unos peces, armó una choza y pasó la noche junto a la hermosa mujer.

A la mañana siguiente, Wachia abrió los ojos y veía todo borroso, sin mucha claridad. De repente vio un manatí, un temblón, delfines y tuvo mucho temor. Rápidamente se paró y dijo, en dónde estoy. Un delfín le contestó, mi buen amigo estas en el mundo acuático, al fondo del lago Yolvino, debido a que decidiste amar a una de las sirenas de este lugar.

Aturdido por la noticia y sin poder pronunciar palabra, agitaba su cabeza para lado y lado. De repente, entra la bella Tapunna, la cual le trae unos peces muertos en un plato y le dice que se alimente y le da paiyawaru, para que se refrescara. El joven pescador, no acepta esta realidad y grita a Tapunna y promete que algún día saldrá de allí.

Tapunna, emite un hechizo y lo amarra con cadenas al fondo del lago Yolvino y le hace jurar que siempre será su marido.

Pasó el tiempo y el padre del joven pescador envejecía, se enfermaba y perdía las esperanzas de encontrar a su hijo. Un día en sueños, el joven Wachia se pudo comunicar con su padre, contándole en dónde estaba y que le contara al chamán para que lo pudiese sacar del hechizo que lo tenía preso en el fondo del lago Yolvino.

El padre, en la mañana, se levantó rápidamente y fue a donde el chamán; el cual empezó a preparar pócimas y yerbas para poder ayudar a Wachia. Después de la preparación, de haber masticado coca y untarse ambil, salieron al lago, soltaron las pócimas y de repente flotó un cuerpo de un joven parecido a Wachia.

Soplaron un polvo consagrado sobre el cuerpo del joven, tan pronto el polvo tocó el cuerpo despertó Wachia y preguntó desorientado, en dónde estaba, cuánto tiempo había pasado allí y por qué le pasó eso a él... El chamán les explicó al joven y al padre, que las sirenas tratan de confundir a los jóvenes apuestos y que él ya había pasado dentro del lago Yolvino tres años. Que si él no se hubiera podido comunicar con su padre a tiempo se hubiera quedado por siempre en el fondo del lago.

Al final de cuentas el joven pescador, nunca dejó su pasión por la pesca, sin embargo, tenía más cuidado y trataba de no dejarse envolar por cualquier mujer bonita que viera. Prefirió fijarse en una mujer bonita de la comunidad y formó una familia y enseñó a sus hijos a no confiar en la belleza de afuera sino en la interna.

FIN

EL CORAZÓN DE LA CEIBA

Elaborado por Betsabe Peña Ahue, en colaboración con Natalia Alzate

Una vez la gran ceiba se cayó y de sus ramas brotaron los ríos produciendo así vida acuática y terminó la oscuridad para la tierra, la gran ceiba seguía dando sorpresas. Al caer tan enorme árbol la raíz y un pequeño tronco quedó aferrado al suelo. Algunos días cuando se veía retoñar la gran ceiba, Yoi se acercaba y de un machetazo arrancaba cada uno de los brotes. Un día escuchó un sonido extraño al interior de dicho tronco.

Acercó una oreja al tronco y escuchó un “Toc-toc”; “Toc-toc”. Al escuchar ello, decidió llamar a su hermano Ipi. Como él era más travieso tal vez podría descubrir que había allí adentro. De un solo machetazo Ipi rompió el tronco y salió un pedazo de madera en forma de corazón del centro del tronco. Comenzó a rodar por toda la selva y los hermanos a perseguirlo.

En el camino, un pelejo encontró el corazón rodando y se lo metió a la jeta. Y se trepo en los árboles. Cuando Ipi se dio cuenta le lanzó un flechazo con fuego en la punta y quemó al pelejo en el lomo para que soltase el corazón. Y por eso los pelejos tienen pelado un pedazo de lomo. Cuando el pelejo soltó el corazón siguió rodando por la selva y una mariposa azul, la tomó entre sus patas y alzó vuelo. Yoi al ver esto lanzó tizones ardiendo a las alas de la mariposa y al sentir el tizón caliente soltó el corazón. Es por eso que las mariposas azules tienen manchas negras en sus alas.

Finalmente, el corazón se fue rodando tan lejos que Yoi e Ipi no lo pudieron alcanzar, sin embargo, se dice que ese corazón sigue latiendo y dando vida. Y de uno de sus pedazos salió la mata de Umarí que Yoi cogió para sí.

FIN

LA MUJER UMARÍ

Elaborado por Nelvia Pineda, en colaboración con Natalia Alzate

Ellos eran dos hermanos Yoi e Ipi. Este último era el más pícaro, el más audaz, el más ambicioso de corazón. Un día salieron de cacería. Ipi tomó su cerbatana y Yoi su arco. El primero tomó ventaja y se adentró a la selva para poder tener la mejor cacería para poder sorprender a su padre. Yoi, más tranquilo fue a paso más lento y se fijó que había una mata de Umarí en medio de la selva. Decidió desplantarla y llevarla a la chagra.

Cuando cayó la tarde, Yoi terminaba de plantar la planta de Umarí y su hermano cargado de un venado se enojó con él, debido a que él había estado trabajando arduamente en la cacería y Yoi plantando una simple mata. Yoi sabía que esa planta de Umarí era sagrada y que le traería buenas cosas. Yoi todos los días la cuidaba, la regaba y la abonaba. En cambio, Ipi renegaba contra la planta cada día.

Un día Ipi cansado de que Yoi no saliera de cacería le puso queja a su padre y se le fue ordenado a Yoi ir de cacería y a Ipi quedarse en casa descansando. Yoi preocupado porque la mata de Umarí ya estaba a punto de que su fruto cayera se fue muy temprano y le hizo jurar a su hermano Ipi de que no tocaría ese fruto cuando se cayera del árbol. Ipi lo juró, sin embargo, se intrigó por lo que sucedería con esa mata.

Como a las dos horas de la partida de Yoi, Ipi escuchó un golpazo y se dio cuenta que el árbol de Umarí había soltado el fruto. Rápidamente corrió y recogió el fruto, lo abrió a sabiendas de que le había jurado a su hermano no hacerlo. Cuando rompió el fruto se dio cuenta que en el interior de él había una mujer pequeña y que a medida que pasaban los segundos afuera del fruto iba creciendo hasta tomar el tamaño real.

Al darse cuenta de esto, tomó a la mujer de la mano y ella le preguntó si él había sido quien la cuidó desde que ella estaba biche en el árbol. Ipi al ver la belleza de dicha mujer mintió, diciendo que él la había cuidado y la había traído a su chagra. Ella prontamente se enamoró de Ipi y prometió siempre estar con él. Ipi la tomó como mujer.

A la llegada de Yoi, se dio cuenta de que el fruto de Umarí no estaba. Entró rápidamente a la maloca y empezó a dar gritos: Ipi, hermano ¿cogiste mi fruto de Umarí? Ipi tuvo miedo y se trató de esconder. Sin embargo, Yoi lo encontró y se dio cuenta lo que había hecho. Muy bravo Yoi con Ipi, puso queja a su padre, lo cual frente a los ojos de su padre fue repudiable, mandó a Ipi a irse de su casa y con él a su mujer de Umarí.

Sin embargo, la mujer de Umarí al ver lo desleal que había sido Ipi y al saber la verdad, la mujer de Umarí suplico porque no la obligasen a ir con el traicionero y pidió quedarse con Yoi. Sin embargo, ella ya estaba embarazada y todo el fruto que producía

era malo y dañino. El padre de los hermanos sabía de magia y la curó. Ipi se fue a otro lugar a la selva solo, triste y arrepentido por sus malas acciones y por haber tomado la mujer de su hermano y por haberlo traicionado.

Finalmente, Yoi tomo a la mujer de Umarí como su mujer y tuvieron una descendencia grande. Luego de muchos años hubo una reconciliación entre Yoi e Ipi, pero nunca su amor de hermanos fue como el de antes.

FIN

LA HISTORIA DE IYA-IYA, EL HOMBRE VENADO

Elaborado por Natalia Alzate. Historia contada por Cesar Chota

Cuentan los espíritus del Amazonas, que, en el principio, cuando los dioses crearon a los Ticuna, también crearon a Iya-Iya, un anciano encorvado, vestido con harapos y con una mochila entre sus hombros, el cual era el responsable de cuidar las semillas de las comunidades y de repartirlas de manera justa para que nunca faltara alimento ni variedad. El caminaba largos trayectos por toda la ribera del río Amazonas, llevando semillas y provisión por temporadas.

Un día unos jóvenes traviesos siguieron a Iya-Iya hasta su maloca y se fijaron que en su chagra había más variedad de semillas de las que él repartía. Había una planta que les causó curiosidad por la forma aguda que tenían sus hojas y se acercaron sigilosamente al borde de la chagra para tomar unas. Las tomaron y cuando iban a huir se dieron cuenta de que un venado se alimentaba de la chagra del anciano, pero específicamente comía de las hojas de esa extraña planta.

Los jóvenes la llevaron, la cocinaron y se dieron cuenta que botaba una tinta negra a medida que se cocinaba. Cuando la probaron con pescado les pareció comida de dioses y armaron un plan para asaltar la mochila de Iya-Iya.

Llegó el día en el que el anciano, apareció por la comunidad en donde estaban los jóvenes. Como el caminaba lento, ellos aprovecharon de esa situación y uno lo distrajo por un lado y el otro corriendo le arrancó la mochila haciendo salir las semillas de todo tipo y esparciéndola por todo lado.

El viento sopló en ese momento y todas las semillas a una se elevaron por toda la comunidad y se entraron a la selva. Algunas cayeron en las chagras vecinas e Iya-Iya se molestó tremendamente con los jóvenes malhechores.

El abuelo de la comunidad, reprendió a los jóvenes y los obligó a recoger y seleccionar las semillas que habían quedado cerca al evento. Iya-Iya, afligido, tomó algunas semillas de su planta y se fue a su maloca.

Pasó el tiempo e Iya-Iya no volvió a pasar por las comunidades porque tenía más semillas que repartir. Llegó el tiempo en el que las semillas germinaron y dieron su fruto. Algunas conocidas por los pobladores y otras extrañas, pero sabrosas. Entre las semillas que germinaron, crecieron algunas plantas de las que los jóvenes habían robado hojas en la chagra del anciano Iya-Iya.

Ellos, en su corazón se enorgullecieron porque habían logrado obtener las semillas de tan sabroso sabor y con ello podían alimentar de otras cosas distintas a la comunidad. Se dieron cuenta también que en la raíz esa planta le salía un fruto. Arrancaron una y

se fijaron en tan raro fruto. Lo pelaron, lo cocinaron y desde ese día domesticaron esa planta y ese fruto, al cual llamaron yuca.

Al ver Iya-Iya que sus plantas ya se iban muriendo y que era tiempo de tumba y quema de la chagra, decidió buscar la semilla. Cuando llegó a las poblaciones cercanas se dio cuenta que por todas las chagras había yuca y que eso era bueno, porque nunca más tendría que mantener una chagra, porque ya esa semilla estaba por todo lado y ya los hombres comunes la habían probado y no la dejarían de cultivar.

En la noche el anciano, se transformó en venado, el mismo que vieron los jóvenes traviesos. Empezó a recorrer todas las chagras para alimentarse de todos los frutos y específicamente de la yuca.

Los pobladores, al ver en la mañana que sus plantas de yuca estaban siendo comidas por un animal que no sabían qué eran trazaron un plan, para cercar sus chagras. Tomaron otro tipo de yuca lo sembraron alrededor y adentro redistribuyeron sus cultivos.

Desde ese día hasta estos, los venados son los perseguidores de la hoja de yuca y todos los que tienen chagra han cultivado la planta de yuca brava a las orillas de su chagra y los árboles frutales y la planta de yuca dulce al interior, para que los venados no se la coman y ellos puedan tener yuca permanentemente.

FIN

HISTORIA DE LA LUNA

Elaborado por Natalia Alzate. Historia contada por Obsimar López

La luna... siempre exquisita, melancólica, taciturna, romántica... Siempre envuelta en belleza como la noche y tal vez una de las maravillosas luces en el cielo que ha iluminado más de un camino. Pero, ¿cómo llegó ahí? ¿Qué es? ¿Quién la trajo ahí? Muchas preguntas que contestar respecto a tan hermoso astro.

Se dice de ella que es el satélite natural de la tierra, su diámetro es de 3476 kilómetros cuadrados, gira alrededor de la tierra y es responsable de las olas del mar, de los aullidos de los lobos y de las más bonitas canciones, siendo ella la musa para grandes cantautores.

Pero quiero contarles que esa no es lo único que se conoce de ella. Los astrónomos y científicos lunáticos (porque estudian la luna), nos cuentan lo que sus ojos y sus métodos les permiten ver, pero lo que ellos no saben es que la luna tuvo un principio y tiene unas características específicas por la historia en la que se originó.

Esta tiene lugar en la selva amazónica, con un hombre esquizofrénicamente enamorado de su hermana. Una mujer de piel tersa, morena, con sus ojos miel, tan miel que parecía que miles de abejas trabajaran para ellos, sus cabellos eran abrazados por el río y jalados cada mañana por las cuchas y los piraruku para que crecieran.

Se cuenta que un hombre que estaba en época de casarse, no encontraba con quién y en su comunidad no había ninguna mujer que cautivara su corazón. Para ese tiempo, nació su hermana, hija de su papá y su mamá. Era una niña hermosa. Creció aprendiendo a tejer, a cocinar, a hacer casabe, ají de hormiga y cientos de peces que su padre pescaba diario.

Una noche, hubo mal en el corazón del hermano enamorado, emprendió el camino a la parte de la maloca en donde dormía ella. Se le metió lentamente entre su hamaca, paso suavemente la mano por su frente, la despertó en medio de la penumbra y empezó a calentarse el amor. Hubo en aquella noche gozo y alegría en los corazones de los dos hermanos.

Luego de esa noche, cada que la oscuridad inundaba la maloca ella lo esperaba ansiosamente en su hamaca y él se apresuraba a llegar a lo último de la maloca para poder amar a tan bella mujer. En medio del amor a oscuras, ella quería saber más allá de la noche y la emoción quién era ese hombre intrépido y amoroso. Ella le preguntó acerca de su identidad y de dónde provenía. El no quiso decirle y guardó su identidad por muchas noches.

Un día, ella le contó a la abuela de la maloca acerca de su romance en las noches y le pidió consejo para poder sacarle la verdad a aquel hombre. La abuela, dentro de su sabiduría le dijo que tomara la pepa del huito madura, la rayara, y la colocara al lado de su hamaca y que cuando el hombre la viniera a visitar metiera la mano en el jugo de huito y le untara la cara y que en la mañana ella se daría cuenta de cuál hombre era por las manchas en su cara.

Ella hizo como le dijo la abuela. Cayó la noche y en el momento en que su amante llegó, ella sigilosamente metió su mano en el jugo del huito y empezó a acariciar a su amado en el rostro. El sintió que algo le estaba poniendo en la cara y de una vez se tiró de la hamaca y salió a correr. Se internó en la selva, buscó un lago para limpiarse la cara, pero el huito había hecho su trabajo, se aferró a su piel y no pudo quitarlo.

El, muy agobiado porque no podía volver a la comunidad todo pintado de huito, alzó su voz y gritó: *“Madre selva, amo a esa mujer, pero sé que está mal lo que hice, quiero solo tener en mi mente los recuerdos de aquellas noches y quedarme acá y jamás salir a darle la cara a mi familia”*.

De repente, una anaconda salió del lago y se posó en una ceiba que había inmediatamente al lado del joven desesperado. Ella, como es tan sabia, le concedió al joven su deseo como acto de misericordia. Usando sus poderes más fascinantes lo convirtió en luna.

En la mañana su hermana, vio que su hermano no aparecía y que ningún otro hombre tenía pintada la cara con huito; por ello, la mujer se dio cuenta que era su hermano quien la venía a visitar en la noche. Rápidamente tomó comida, agua y salió a buscarlo a la selva. Lo llamaba a gran voz.

La anaconda la escuchó y se allegó ante ella, le preguntó que a quién buscaba. Ella le contó lo ocurrido y la sabia anaconda le contó lo que el joven había deseado y también le reveló que en su vientre había un hijo fruto del amor desesperado de su hermano por ella. La anaconda al dar la noticia, le aconsejó a la joven irse a descansar y guardar sus recuerdos porque no iba a volver a compartir con su hermano.

La mujer se negó a aceptar tal realidad y le pidió a la anaconda que le devolviera a su amor o que la dejara vivir a su lado. La anaconda se dio cuenta que a pesar de que esa relación no era buena había un amor puro entre los hermanos amantes; entonces, le concedió estar con su amor siempre. A la bella mujer la convirtió en una estrella grande y a su pequeño que crecía en su vientre en una estrella pequeña.

Es así que la luna llegó al firmamento y sus manchas permanecen en su rostro. En noches claras se puede ver a la luna y a sus dos estrellas acompañantes siempre recordando que el amor solo puede crecer por fuera de la familia y que el amor puede hacer magia para tener unida a una familia.