

LA LENGUA MATERNA EL TERRITORIO

De cómo los indígenas Magüta, en la selva amazónica colombiana, maternan su territorio con las historias orales

Mayra Ricardo Zuluaga

Profesional de ciências de la información y bibliotecología. Estudiante de maestría y becaria del programa CAPES-OEA de la maestría interdisciplinar en ciencias humanas - PPGICH - UEA. Miembro del Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia - NESAM. E-mail: boticadepalabras@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3063-9214>.

Pedro Rapozo

Prof. Pedro Rapozo, doutor em sociologia, professor do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e coordenador do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia - NESAM. E-mail: phrapozo@uea.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3843-5811>.

Resumo: De naturaleza etnográfica y cualitativa, este artículo analiza la relación entre las historias orales del pueblo Magüta y los saberes ambientales inscritos en ellas, buscando comprender cómo a través de la narración de historias este pueblo originario materna su territorio. Desde este punto de vista se abordan dos caminos: uno sobre los testimonios que las narradoras Magüta de Los Lagos de Yahuaraca en Leticia, capital de la Amazonía colombiana tienen sobre los contextos y prácticas a través de las cuales aprendieron las historias orales y se convirtieron en narradoras, y la otra sobre el territorio como un tejido relacional donde se generan prácticas educativas como un ejemplo fuera del enfoque de educación occidental. A través de entrevistas y registros en diarios de campo, se presentan fragmentos biográficos de las maestras y líderes quienes narran sus experiencias de infancia caminando con sus abuelos, develando ontologías y sabidurías frente al cuerpo, el monte y la lengua materna que se sedimenta en ellas sintiendo, recorriendo el ambiente y comulgando con la tierra.

Palabras clave: Magütas; historias orales; lengua materna; saber ambiental; educación indígena.

Resumo: De cunho etnográfico e qualitativo, este artigo analisa a relação entre as histórias orais do povo Magüta e os saberes ambientais nelas inscritos, buscando compreender como, por meio da narração de histórias, esse povo originário cuida de seu território. Deste ponto de vista, dois caminhos são abordados: um sobre os testemunhos que as narradoras Magüta de Los Lagos de Yahuaraca em Leticia, capital da Amazônia colombiana, têm sobre os contextos e práticas através dos quais aprenderam histórias orais e se tornaram narradoras, e o outro no território como tecido

relacional onde se geram práticas educativas como exemplo fora da abordagem educativa ocidental. Por meio de entrevistas e registros em diários de campo, são apresentados fragmentos biográficos das professoras e lideranças que narram suas experiências de infância caminhando com seus avós, revelando ontologias e saberes diante do corpo, do “monte” e da língua materna que neles sedimenta-se, sentindo e percorrendo o ambiente e comungando com a terra.

Palavras-chave: Magütas, histórias orais, língua materna, saber ambiental, educação indígena.

INTRODUCCIÓN

En su libro *Punto a Punto*, la escritora brasilera Ana María Machado explora la poética de la narración desde la voz de mujeres que cuentan a la orilla de un río relatos con los cuales han acunado a sus hijos. La voz toma metáfora de hilo que se va tejiendo a la historia de un río que en su fluido guarda la memoria de la comunidad. En esta metáfora las historias orales pueden entenderse como un conjunto de testimonios que se consideran la memoria viva de un pueblo que logra recrear, a través de sus historias, la riqueza inmaterial que construye su identidad (BENAVIDES, & GONZÁLEZ, 2016, p. 9).

Diferentes pueblos originarios de la Amazonía han cultivado sus relatos en una relación con el territorio que se conoce y reconoce a través del cuerpo, ambos como reflejos recíprocos que en su interrelación pueden establecer comportamientos específicos (SIERRA, 2019, p. 5). Esto coincide con los estudios sobre el perspectivismo y la constitución del ser en los pueblos amazónicos (VIVEIROS DE CASTRO, 1979, 1996) en los cuales muchos concluyen que es por el cuerpo que se debe empezar a pensar en la constitución del ser: el “conocimiento pertenece al cuerpo” (BORDIN, 2020, p. 28).

De acuerdo a lo anterior, el objetivo de este artículo es reflexionar alrededor de las historias orales en relación con los saberes ambientales buscando comprender su contribución para el fortalecimiento de la lengua materna y el cuidado del territorio.

La conducta territorial comprendida aquí desde un abordaje antropológico es considerada parte integral de los diferentes grupos humanos (LITTLE, 2004, p. 3). El esfuerzo colectivo que desarrolla un grupo social “para ocupar, usar, controlar e se identificar con una parcela específica de seu ambiente” (Ibidem), convierten un espacio geográfico en un territorio de ese grupo social. En ese sentido, “um território surge

diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social” (ibidem), lo que tiene que llevar en cuenta los procesos históricos, políticos y sociales que envuelven las contingencias, luchas, contextos en que fue defendido. Sin embargo, la conducta territorial tiene múltiples expresiones que precisan ser entendidas desde las relaciones que los grupos humanos establecen en ellos. En ese sentido, Litte (2001) propone el concepto de “cosmografía” definido como los saberes ambientales, ideologías e identidades colectivamente creados e históricamente situados que un grupo social utiliza para establecer y mantener su territorio (Ibidem, p. 4). De esta manera los grupos crean vínculos de propiedad, afectivos, memorias colectivas que cuentan la historia de ocupación y defensa, múltiples expresiones que hacen de un espacio un territorio de vida.

Apuntar a pensar cómo los territorios de vida son maternados por la lengua se propone teniendo en cuenta que en el Amazonas indígena las nociones de “dueño”, “dominio”, “maestro” responden a relaciones asimétricas en las cuales todo lo que está vivo tiene una “una madre” y en este sentido controlan, protegen a sus criaturas, estableciendo así un cuidado que no se aplica exclusivamente a relaciones entre humanos sino también a relaciones internas al mundo no humano (FAUSTO, 2008, p. 5). El cuidado y la protección son mediadas y encarnadas por la lengua materna, dado que en una lengua indígena: “cada criatura, material ou imaterial, cada lugar e cada espaço da natureza tem nome e significado próprio” (LUCIANO, 2017, p. 8).

Para analizar las relaciones entre oralidades y territorio, este artículo se sitúa en la triple frontera amazónica con el grupo autóctono Magüta (Tikuna) de Los Lagos de Yahuaraca en Leticia, capital del Amazonas Colombiano. Los Magüta se distribuyen a lo largo del Medio Amazonas desde el río Atacuarí, en la frontera entre Perú y Colombia, hasta el río Jutai en Brasil (GOULDARD, *et al.*, 2016). Se estima que son aproximadamente 60.000 personas en total en los tres países (LÓPEZ-GARCÉS, 2014, p. 24 en GÓMEZ-PULGARÍN, 2020, p. 40).

Como han contado los abuelos de los resguardos¹ El Castañal y San Sebastián de los Lagos en Leticia, Colombia: “sin árbol no hay agua, sin agua no hay peces, sin peces no hay gente [...] El árbol es el padre. Por eso donde se cortan los árboles se acaban los peces” (CASSÚ-CAMPS, 2014, p. 17; 36).

¹ “Es un territorio con límites establecidos por la ley, ocupado por uno o más pueblos indígenas, con organización social propia y con títulos de propiedad colectiva, inembargable e intransferible” (RODRÍGUEZ PALAU 2007 en CASSÚ-CAMPS, 2014, p. 22).

Esta memoria oral hace parte de un territorio “tejido por agua” (Ibidem) que se ubica en el sistema lagunar de Yahuaraca el cual hace frente a drásticos cambios en el ambiente resultantes de procesos de colonización interna, imposición de modelos que no son compatibles con sus prácticas de manejo ambiental tradicionales (*ibidem*), dando como resultado una transformación a sus asentamientos y espacios geográficos (RIÑO, 2003).

La relación que los Magüta establecen con su territorio a partir de las historias y memorias orales, se asume desde un significado educacional que no se limita a instituciones formales, sino que es aprendida por medio de la exploración en el ambiente, por ejemplo, en las caminatas de los niños con sus mayores; esta educación que nace primero del encuentro y de la lectura de la “Palabra mundo” como describe el pedagogo brasileño Paulo Freire (1984), propone que “el lenguaje y la realidad se vinculan dinámicamente” (p. 94) lo que permite pensar en una educación crítica que se basa en la percepción de las relación entre texto y contexto como señalan los profesores Magüta en su libro Bamachigá: “narrar el territorio es al mismo tiempo narrarse a sí mismo” (MORÁN *et al.*, 2014, p. 9).

Esta narración mediada por el lenguaje, vehículo de las historias y narrativas orales, pasa a ser transmisor de memorias, que al estar en relación con el ambiente y nombrarlo, comparte un saber que Enrique Leff (1998) llamará de saber ambiental, el cual se plantea como un entramado de conocimiento racional y de conocimiento sensible, como una apuesta para conocer los saberes que las ciencias modernas han ignorado a través de la subyugación de epistemologías formadas desde cosmogonías que piensan la vida y la tela de relaciones entre los seres y el mundo fuera de esquemas occidentales. Los saberes ambientales cobijan también los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas y locales, los cuales pueden definirse como: “cumulative body of knowledge, practice, and belief, evolving by adaptive processes and handed down through generations by cultural transmission, about the relationship of living beings (including humans) with one another and with their environment” (Berkes 2018, p. 8 en: Lam, *et al.*, 2020).

Estos saberes ambientales surgen como una propuesta para abordar la crisis ecológica que Bruno Latour (2017) propone llamar como “mutación de nuestra relación con el mundo”, dado que la crisis hace referencia a un periodo de tiempo que tiene un principio y un final mientras que la comprensión de una mutación trastorna todas las relaciones del mundo entero, haciendo del cambio algo irresistible (COMESAÑA, 2018, p. 2). Esta mutación es a su vez una crisis de la razón moderna, la cual ha basado sus intereses económicos en la depredación de la tierra desde la diferenciación dicotómica de cultura y naturaleza.

Sin embargo, no es solo la “situación catastrófica” (STENGERS, 2015 *apud* DUQUE, 2019: 21) del daño sobre la tierra lo que denuncia una alarma a la llegada de un punto sin retorno, sino que un indicador clave de este escenario es también la pérdida de idiomas: “de las siete mil lenguas que se hablan actualmente, la mitad no se están enseñando a los niños (DAVIS, 2020, p. 3); esta es una de las justificaciones, entre otras, del Plan de acción mundial para el Decenio internacional de las lenguas indígenas (IDIL2022-2032) aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas bajo la resolución A/RES/74/135, el cual se consolida, entre otras razones, por la necesidad urgente de proteger, revitalizar y promover las lenguas indígenas en todo el mundo” (UNESCO, 2021, p. 5).

De esta manera, a través de los testimonios de las narradoras entrevistadas se puede observar que el saber ambiental emerge y se propone como una posibilidad de dialogar en reconocimiento de la alteridad, siendo este el centro de la conversación educativa. En este sentido se probará que las historias orales revelan una mirada que posibilita un diálogo de saberes que encuentra un camino hacia la “sustentabilidad compartida” (LEFF, 2009, p. 3). De esta forma, las historias orales y el saber ambiental pueden ofrecer una comprensión sobre cómo su relación aporta al cuidado del territorio desde la práctica dialógica de sus realidades en contexto.

A la escucha: relatos orales y saberes tradicionales. Una metodología en movimiento.

Las historias orales han sido entendidas como historias transmitidas por medio de narrativas intergeneracionales que se originan a la luz de un pasado ancestral; esos saberes corporificados en la vida cotidiana y en la experiencia de encuentro con el territorio, lejos de pertenecer a un pasado estático, se materializan en un presente dinámico que se adapta a nuevos contextos y formas de narración. Abordar las investigaciones sobre la oralidad con pueblos originarios, implica reflexionar sobre los lugares en los que históricamente han sido ubicados estos saberes que, citando a Boaventura de Sousa Santos, han estado al otro lado de la línea del pensamiento abisal y la razón metonímica, es decir, son saberes producidos como diferentes por el paradigma científico moderno y al invisibilizarlas se erigen como la única forma posible de conocimiento (SANTOS, 2007) dividiendo de esta manera lo que existe (ser) y lo no-existente (no ser) (VALLADARES; OLIVÉ, 2015, p. 3).

Esta división, de acuerdo a García (2014), definió y separó de una forma abismal qué saberes están a “este lado de la línea” donde se encuentra lo verdadero, lo que existe, y los saberes que están al “otro lado de la línea”, un campo amplio donde las experiencias son desechadas e invisibles (GARCÍA, 2014, p. 11 en VALLADARES; OLIVÉ, 2015, p. 3):

A este lado de la línea se encuentra la alta cultura, el conocimiento científico que es riguroso y verdadero y al otro lado de la línea están los conocimientos indígenas, populares, laicos y campesinos, cuyo conocimiento no es real o verdadero, sino meras creencias, opiniones, magia, idolatría o comprensiones intuitivas.

La ciencia occidental es solo una de las múltiples formas de pensar y vivir tanto la materia, como la vida social y espiritual (SANTOS, 2007, LUCIANO, 2019); existen diversos conceptos sobre lo que es conocimiento, y diferentes formas de validarlo, apuntando a la necesidad de asumir una postura crítica que sustente “una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general” (Ibid). En este escenario, el concepto mismo de epistemología² debe ser interpelado a la luz de los modos de conocer/aprender de los pueblos originarios quienes han establecido relaciones otras con la dimensión cognitiva del conocimiento (KAHMANN; SILVEIRA, 2018). Además de comprender la diversidad de saberes existentes en el mundo, que para Buenaventura es inagotable y que lo llevaría a definir un camino conceptual y teórico divisor de aguas en las ciencias humanas y sociales conocido como las Epistemologías del Sur, el cual ha sido uno de los quiebres de paradigma para repensar la colonización del saber, se hace necesario también profundizar, acompañar y caminar con los pueblos para educarnos conjuntamente en sus experiencias ancestrales y materiales de producción del conocimiento, implicando en este camino un ejercicio responsable y reflexivo para cuestionar la caracterización del “conocimiento tradicional” (VALLADARES; OLIVÉ, 2015).

Como argumenta Tim Ingold (2020), ha sido gracias a un esfuerzo de antropólogos y otros colaboradores que se ha logrado reconocer que los pueblos originarios y habitantes de lugares donde todavía se vive de la tierra tienen un conocimiento profundo de las lógicas de supervivencia y de sus ambientes de una forma detallada y precisa: “seu conhecimento cresce e é cultivado na correspondência não só de gerações sucessivas, más também com animais, plantas e a terra” (p. 32). En este mismo camino el autor advierte que el llamado conocimiento tradicional, se erigió como un “artefacto de la razón científica” una vez que la ciencia se vio precipitada a reivindicar este conocimiento al ser trascendido por ella (Ibid), manteniendo de esta forma el binarismo del pensamiento impuesto por la ciencia

² “A epistemologia se relaciona a uma lógica racionalista, positivista e mecanicista e parte do princípio de que a indução e dedução são os únicos métodos de conhecimento da realidade” (GUERRERO ARIAS, 2012, p. 206 APUD KAHMANN; SILVEIRA, 2018, p. 2).

académica occidental sustentando de forma continua el “dualismo por oposición” (LUCIANO, 2019, p. 3). Volviendo a Ingold (2020):

tanto no campo como na escola, estudamos para que possamos crescer, com conhecimento, sabedoria e julgamento, e para estarmos melhor preparados para as tarefas que contribuam para a construção de um mundo comum. Conhecimento é conhecimento, onde quer que seja cultivado (p. 92).

En el caso particular de este artículo que se ubica en el contexto Amazónico y partiendo de esta breve aproximación a un tema tan debatido como los conocimientos tradicionales, el cual se ha posicionado en escenarios institucionales tan determinantes a nivel global como el Banco Mundial, la Organización mundial de la salud, en la FAO, en la UNESCO, en la OMPI (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), estas poblaciones y sus conocimientos, que históricamente habían sido vistos como obstáculos para los programas de desarrollo, pasaron a ser promovidos “a la línea de frente de la modernidad” (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p. 281), teniendo en cuenta que parte de este salto de visibilidad responde a una asociación de estas poblaciones y sus conocimientos a la conservación ambiental (FELIPE, 2021), transformándolos en ese camino, hipotéticamente, en modelos para los demás pueblos amazónicos (Ibidem).

La relación entre estos conocimientos y la conservación ambiental han encontrado un camino ancestral para ser compartido: la tradición oral. A través de ella, “la intervención en el mundo real” (SANTOS, 2007, p. 246) ha sostenido prácticas que han constituido sujetos que a través de sus conocimientos testimonian, desde su habitar de forma práctica y concreta, la realidad y sus experiencias de crearla:

¿Y no es sorprendente la cantidad de conocimientos, formas de vida, universos simbólicos y saberes para sobrevivir en condiciones hostiles que se han conservado gracias exclusivamente a la tradición oral? ¿Nada nos dice sobre la ciencia el hecho de que nada de todo eso habría sido posible a través de ella? (SANTOS, 2007, p. 246).

Para los Magüta esta realidad se evidencia en su vida cotidiana, dado que han traído hasta hoy un legado epistémico que está amenazado y que ha encontrado camino de “forma exclusiva y privilegiada via da oralidade” (GOMÉZ-PULGARÍN, 2020, p. 40).

En este sentido, el lenguaje, vehículo de las historias y producto de las culturas, las cuales son impensadas sin el desarrollo de un sistema articulado y complejo de comunicación oral entre los seres humanos

(LARAIA, 1986, p. 28), no se limita solo a un idioma o a la oralidad como transmisora de saberes y conocimientos:

Un idioma, desde luego, no es únicamente una serie de reglas gramaticales o un vocabulario. Es un destello del espíritu humano, el vehículo por medio del cual el alma de cada cultura llega al mundo material. Cada idioma es un bosque primitivo de la inteligencia, un hito del pensamiento, un ecosistema de posibilidades espirituales (DAVIS, 2015, p. 3).

El “ecosistema de posibilidades espirituales” que son los idiomas, encuentra un camino de materialización en la vida cotidiana a través de las lenguas maternas, las cuales conservan y preservan las identidades de los pueblos originarios en la interdependencia con su cultura y sociedad (PIMENTEL DA SILVA, 2009). La lengua materna, cuna que recibe a los recién llegados para presentarles el mundo, es la filigrana vital que conecta a las mujeres-madre con la madre tierra siendo fundamental para la preservación de la vida, la cultura, la etnia y los conocimientos sobre el cuidado del territorio (LUCIANO, 2017, p. 6):

É nesse sentido que as mulheres-mães dão sentido transcendental à noção de mãe-terra, em referência ao território, pois assim como as mulheres-mães são essenciais e vitais para a continuidade da vida, da etnia, da língua, da cultura e da identidade, o território é essencial e vital para a continuidade da vida humana e do cosmo. Há consenso entre os indígenas e os estudiosos do tema de que as mulheres indígenas são mais resistentes e pragmáticas na luta e na defesa de suas línguas e culturas.

Partiendo de esta postura se presenta a continuación un primer análisis del trabajo de campo realizado en Leticia, Amazonas durante el segundo semestre de 2019 el cual hace parte de la investigación de maestría *Cuerpo de agua tejido de palabras: saberes ambientales y narrativas orales del pueblo Magüta en la formación de lecturas de la primera infancia*, que analiza cómo los relatos orales y su relación con los saberes ambientales son formadores de lectores en la primera infancia³. Para esta fase se realizaron 3

³ La investigación se encuentra en la fase de revisión bibliográfica dialogando con las bitácoras que registré durante mi experiencia laboral como mediadora de lectura durante el año 2019 en Leticia, en el marco del proyecto Espacios culturales para Leticia desarrollado por la Fundación Hábitat Sur y el Ministerio de Cultura de Colombia. Esta experiencia de trabajo fue el eje central del planteamiento del proyecto de investigación de maestría que estoy desarrollando como bolsista, la cual hace parte de la

entrevistas a profundidad con maestras y líderes del resguardo⁴ indígena Magüta de San Sebastián de los Lagos; además se realizó un registro etnográfico acompañando a las participantes en sus labores cotidianas visitando la chagra⁵ y asistiendo a reuniones pedagógicas. En el presente artículo se destacan las experiencias de una maestra de primera infancia Magüta y una líder comunitaria y maestra en espacios de educación no formal quienes son narradoras de los relatos de tradición oral del pueblo Magüta además de ser reconocidas como conocedoras de los saberes de la cultura material del pueblo Magüta (tejedoras y cultivadoras).

El método del estudio partió de la comprensión y análisis de la categoría de oralidad la cual abarca no solo las artes verbales como los mitos, la tradición oral, cuentos, entre otros, sino que se enfoca en las conversaciones formales y espontáneas de la vida cotidiana (Vich & Zavala, 2004). La historia oral permite hacer lecturas de la memoria ambiental de los territorios partiendo de los testimonios, acciones y memorias de las personas que los habitan a partir de sus interacciones y experiencias, en este sentido:

Oral history can serve as a window into the ways in which people make sense of the world in relation with others, the environmental narratives which are the products of both cultural transmission and individual experience, and the ideologies which shape environmental subjectivities (WILLIAMS & RILEY, 2020, p. 3)

La primera parte de este artículo explora cómo el caminar el territorio contando las historias sobre la Ley de Origen y los héroes míticos que lo crearon puede comprenderse como un método de cuidado del mismo, para luego abordar cómo la narración de los relatos orales y su relación directa con una lectura del “libro de la naturaleza” (INGOLD, 2017) devela prácticas educativas que comulgan en un conocimiento que crece en cada persona a

línea de investigación capital inmaterial: producción y circulación del conocimiento de la posgraduación interdisciplinar en ciencias humanas – PPGI.CH de la Universidad del Estado de Amazonas – UEA, en Manaus, Amazonas. Cabe resaltar que las entrevistas realizadas tienen autorización de las participantes así como del cabildo del resguardo donde se está desarrollando la investigación.

⁴ “Es un territorio con límites establecidos por la ley, ocupado por uno o más pueblos indígenas, con organización social propia y con títulos de propiedad colectiva, inembargable e intransferible” (RODRÍGUEZ PALAU 2007 en CASSÚ-CAMPS, 2014, p. 22).

⁵ Chacra/chagra: puede definirse como un espacio donde se cultivan alimentos como piña, yuca, maíz o alimentos que son de básica supervivencia; también se cultivan plantas y alimentos sagrados como el tabaco, ají, achiote.

través de caminar los pasos de sus antecesores o sobre la dirección de ellos (INGOLD, 2020, p. 60). En este sentido, comulgar, verbo que Ingold decide substituir por comunicar, comprende la educación como una experiencia que va al encuentro de otras experiencias y que al juntarse y caminar los mismos caminos pueden crear sentidos conjuntos, desmantelando el sentido educativo como un transmisor de conocimientos para comprenderlo como una artesanía de la presencia (Ibidem).

Análisis de datos: Primera puntada – La abuelita Maiku

La abuela Ruth caminaba con paso ligero a través de un camino de troncos y barro surcado por carapanás que se iban estrellando con fuerza entre el sudor y las gotas de lluvia que caían sobre los cuerpos. En su recorrido iba observando plantas rojas de las bases de los árboles, se detenía a coger cortezas y miraba las uvas moradas y enormes que colgaban de las ramas: *– son caimaronas – reveló – vamos a bajarlas*. Era una tarde de domingo. Después de compartir algunos días con la abuela, le pedí que me llevara a conocer el resguardo de San Pedro de los Lagos porque, según me había contado, se estaba construyendo colectivamente una cartilla de lengua Magütá y la abuela era una de las maestras que estaba orientando la escritura de la misma.

Aunque hay varios caminos para llegar hasta el resguardo, la abuela había decidido llevarme por medio del monte, a cuarenta minutos desde la carretera vía Leticia – Tarapacá. Cuando le pregunté más tarde el por qué habíamos elegido esta ruta me dijo: *– yo la estaba presentando a usted al monte, para que la conociera, con eso usted puede volver sola cuando quiera y ya la reconoce*. En el camino de vuelta hacia la carretera, después de observar la subida de la abuela a varios árboles en busca de uvas caimaronas (Pourouma cecropiifo), lo cual la hizo merecedora del sobre nombre “Abuelita maiku” por su destreza en el arte de trepar, una mariposa azul conocida como Berú apareció en el camino y revoloteó durante un tiempo acompañando nuestra marcha: *– abuela, ¿cómo se llama esta mariposa? – le pregunté – es una mariposa de visita – me respondió – ¿qué significa eso abuela? – esa es la que nos recibe – y, ¿dónde aprendió usted que ella nos recibe?, ¿cómo sabe eso? – por el color, eso me dijo mi abuelita – ¿y la mariposa tiene alguna historia? – es que la mariposa ha sido una mujer, por eso es que tiene las alas, porque las alas eran las tetillas, las tetas se convirtieron cuando ella cometió un error, por eso se transformó en mariposa, y con eso es que empezó a defenderse, porque se estiró y le pegaba a los que le burlaban, y eso, eso han dicho los abuelos*.

La historia sobre la mariposa Berú que le fue contada a la abuela Ruth y que recibió a través de su abuela y de otros abuelos que han contado las historias de origen de este pueblo, hace parte de uno de los acervos

ancestrales de las textualidades de los pueblos de la Amazonía. El conocimiento de las historias, cuentos, y relatos que son contados en los recorridos que atraviesan el monte “lugar de los troncos” (na-ïde l) (GOULARD, 2009, p. 206), se han cimentado en ellos desde la experiencia de caminar con los abuelos mientras se recogían plantas, se trabajaba en la chagra y se recibían los saberes del mundo en los primeros años de vida, en la cotidianidad del hogar. En el Amazonas la oralidad es un “palimpsesto de la memoria” (POSADA, 2009, p. 8), una urdimbre de la historia tejida con los hilos de mitos, gentes, animales, canciones, narraciones y costumbres que han ordenado la vida social compartiendo palabra de consejo para mantener el equilibrio ante la inminencia constante del caos y de la transformación del mundo (SANTOS, 2013).

El haber sido presentada al monte para ser reconocida por él, revela una subjetividad sobre las entidades con quienes se comparte el territorio reconociendo en ellos una agencia que no se limita a una capacidad exclusiva de la especie humana. Esto puede comprenderse a través de las teorías de Viveiros de Castro (1996, 2004) y Tânia Stolze Lima (2000) sobre el perspectivismo amerindio en la cual la noción de “persona” es sustentado desde una ontología, esto es el pensamiento sobre el ser, en el cual todas las especies poseen un fondo humano, pueden ser personas, esto se define desde la mirada que cada ser tenga sobre el otro.

Mientras seguíamos caminando acercándonos a la carretera para regresar a la casa de la abuela en el resguardo de San Sebastián de los Lagos, le pregunté si ella consideraba la escuela como un espacio de transmisión de los saberes de su pueblo. *“Las escuelas son complemento – me respondió – son complemento porque la escuela es en la casa, la educación uno se lo gana es en la casa, no en la escuela; la primera educación es en la casa y la los profesores son los complementos, empiezan a pulir, a mejorar, eso. A veces uno como mamá se equivoca diciendo: – no, ah, que vaya a estudiar, pero a estudiar será el español, porque lo de uno ya eso lo aprendió en la casa”*.

La vivencia de aprender caminando con los abuelos – en una pedagogía del movimiento, permite conocer desde la experiencia de recorrer y escuchar historias, así como de observar y tocar, sentir, experimentar el ambiente, el paisaje, conocer y respetar a los dueños y dueñas que habitan en las entidades del monte. El Monte tiene un cuerpo, reveló Goulard (2009) en su etnografía sobre los mortales e inmortales entre los Magüta; para ellos: “el monte está ‘ordenado’ de forma semejante al útero de la mujer y a la

chacra” (Ibid, p. 236). Este Monte existe desde que existe Naane⁶ y los actuales Magüta los transitan, lo transforman y establecen relaciones para obtener alimento, cortezas y sustento a través de intercambios. El monte también tiene dueños y padres. Esto podría revelar que hay una lectura del paisaje como narrador de memorias (INGOLD, 2000) en la cual se deben conocer los acuerdos para transitar en él a partir de los intercambios que se establecen, aprendiendo a escuchar las voces de los seres con los cuales se comparte el territorio.

Segunda puntada - Bejucos tejedores de canastos

Cada uno de nosotros representa un bejuco con el cual usted va a tejer su canasto; ese canasto está lleno de semillas mientras usted camina; habrá semillas que germinarán y otras que no, entonces su trabajo es saber cuáles semillas sacar del canasto – Sandra reveló una sonrisa que danzaba en sus ojos. Sus manos pintadas de huito⁷ se movían levemente en el aire mientras hablaba – el canasto está siempre abierto para ser tejido, algunos bejucos van a dar firmeza y otros van a debilitarse, pero otros nuevos bejucos aparecerán y usted seguirá tejiendo. La profesora Sandra es una de las maestras que acompañan y orientan el trabajo de otros maestros que trabajan con los niños y niñas de primera infancia en las Unidades Comunitarias de Atención – UCA-, un programa de la modalidad familiar propia intercultural, ofrecido por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, una institución del Estado colombiano que brinda atención integral a la infancia. Fue la fundadora del colegio Selva Alegre en Leticia, una institución reconocida a nivel local por su propuesta pedagógica que dialoga entre los postulados de la escuela activa y la pedagogía Waldorf. En

⁶ Naane es un concepto polisémico y tiene complejos significados de traducción que pueden ir desde cosmos – mundo – tierra – chagra hasta tener una relación con el cuerpo de Ngutapa, padre de los gemelos míticos Yoi e Ipi quienes dieron origen al pueblo Magüta al anzuelarlos del lago sagrado Ewaré (VALENZUELA, 2010, p. 93 en MATAREZIO FILHO, 2017, p. 6).

⁷ Genipa americana. Es un árbol del cual se obtiene un fruto comestible que cuando está verde sirve para pintarse el cuerpo de negro y “para proteger a los recién nacidos y en el curso de los rituales (...) Es un vegetal de enorme importancia cultural para el pueblo tikuna” (Goulard et al., 2016: 275). En el Libro de los árboles desarrollado por la Organización general de los profesores ticuna bilingües (OGPTB) de Benjamin Constant en Brasil y organizado por la investigadora Jussara Gomes Gruber, el jenipapo es muy importante para la cultura ticuna: “La pintura con jenipapo protege la vida de las personas contra enfermedades y otros males. Cuando un niño nace su cuerpo es pintado. Cuando es un poco mayor su cuerpo es nuevamente pintado durante la fiesta. La niña, cuando se hace joven, también recibe una pintura con jenipapo. En esa misma fiesta, todos los participantes pintan su rostro con jenipapo: niños, jóvenes, adultos y viejos. Esa pintura en el rostro sirve para mostrar la nación de cada persona” (Traducción personal). Jussara Gomes Gruber (organizadora). Benjamim Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, 1997: 21.

la entrevista realizada a la maestra, quien se encontraba en compañía de otros profesores realizando la planeación pedagógica de actividades, ella mencionó que habían sido los abuelos, “los puros”, los que le habían contado las historias del “Mundo Magüta”, un mundo grande, regido por clanes. Mencionaba que le habían contado el cuento de la luna, de una muchacha desarrollada que había pintado con huito a su hermanos que todo lo que se vive ahorita viene de allá – complementó. Por ejemplo – continuó la profesora Sandra- la Nutria representa a Ngutapa, todos esos animales que quedaron en agua, en aire, antiguos, esos son los espíritus de nuestros abuelos. Los que nos contaban eran los abuelos, porque la mamá en sí, no. Y como la enseñanza no es que te dicen siéntate aquí, la enseñanza es observación práctica, porque la mamá está ahí con uno y uno escucha todo lo que habla y ahí tú ves. Esto dio pie para que los otros profesores contarán las lecturas que recordaban de su infancia, algunos mencionaban los cuentos de los hermanos Grimm, cuentos de animales: – lo que pasa es que el mundo es uno no más – reinó el silencio para escuchar a la profesora Sandra – la tierra es un solo vientre, natural y vivo. Pero cada poro de la tierra tiene su núcleo humano, grupos humanos que crecieron en ese entorno y tienen su espíritu, su saber, como nosotros también. Pero todo árbol es uno solo, este vacío es la conexión terrenal con ese que no sabemos qué es, pero que más allá hay otros grupos que tienen el mismo que ese árbol, ese es el que tiene que unir el mundo para poder estar en una sola sombrilla. Por eso los conocimientos del indio, del norte, del europeo, esos hermanos son los mismos principios en diferentes lenguas, pero si usted lo analiza es el mismo hilo umbilical, por eso digo, ese árbol se debe multiplicar para que todos los loros vayan a comer en ese mismo árbol, para podernos entender. Este relato de la profesora Sandra revela que “todo lo que se vive ahora viene de allá”, haciendo referencia a las historias del pueblo Magüta. Aquí los relatos y el mito de origen cumplen un rol de organizador de mundo, orientan las conductas de los actuales humanos quienes se rigen por la palabra y enseñanza de los primeros, quienes los originaron: Las acciones de Yoí e Ipi

[...] están encaminadas a la supervivencia de sus valores y sus conocimientos. La selva es un lugar que tiene Dueños y como tal deben ser tratados, pero esto requiere de la configuración de ciertos códigos que permitan entablar un diálogo, diálogo que no puede ser asumido por cualquier humano que se inserta en medio de la selva; son códigos que fueron delegados por sus héroes culturales, que no sólo dejaron en sus historias las formas de apelar al mundo, sino también la forma de hacer uso de él para un bien colectivo (URBINA, 2007 en GÓMEZ - PULGARÍN, 2011, p. 6).

Este entendimiento común del mismo principio en diferentes lenguas que también revela la profesora Sandra, encuentra consonancia con los principios/semilla del buen vivir/vivir bien de los pueblos originarios de Abya Yala/América Latina, entre los cuales se busca la construcción de una sociedad sustentada en la convivencia y en el (re)conocimiento de la diversidad de pueblos y constelaciones que habitan el planeta tierra (Acosta, 2016).

En su raíz más esencial el Sumak Kawsay que en lengua kichwa traduce Buen Vivir y el Suma Qamaña que en lengua aymara originalmente significa Vivir bien, pueden comprenderse como una concepción de la vida en la cual hay un equilibrio con todos los seres habitantes de la madre tierra, no se distingue una división categórica de naturaleza/cultura ni se establecen relaciones hegemónicas de poder; en cambio se propone poner en el centro la vida reconociendo la constelación de visiones, miradas y formas de existencia que la habitan. Lo colectivo se propone en contrapartida de lo individual y la tierra no es vista como un centro de acopio del extractivismo utilitario, sino como un sujeto, como la “madre tierra” que sustenta y provee en relaciones de reciprocidad por lo tanto es reconocida como sujeto de derechos.

Estas relaciones de reciprocidad se revelan por ejemplo en el relato de la abuela Ruth cuando fui presentada al monte; allí hay un dueño y para entablar un diálogo con él hay que conocer los códigos, los cuáles para el pueblo Magüta son saberes del chamán, una esfera que no será tratada en este trabajo pero que puede ser explorada en la etnografía de Goulard (2009) sobre los mortales e inmortales. Estos códigos para ser conocidos deben ser incorporados, y de acuerdo a la experiencia caminando con la abuela, yo incorporé este saber a través de mi cuerpo recorriendo el territorio con ella, de esta forma leí en las líneas del libro del monte y comprendí que allí hay un dueño a quien hay que pedirle permiso y quien también debe conocerme. Cabe anotar que estos conceptos son aproximaciones que elaboro desde un primer acercamiento, y estas reflexiones deberán ser puestas en diálogo colectivo una vez regrese a terminar el trabajo de campo para concluir si estas reflexiones hacen sentido para los Magüta de los Lagos.

Discusión. Oiguma tá Ingugu: vamos a caminar con los abuelos. Hilvanando un método de investigación.

Al inicio de este artículo se planteó, entre otros, que el diálogo de saberes es uno de los principios de la epistemología y la racionalidad ambiental (LEFF, 2009) el cual podía emerger como un camino para la sustentabilidad compartida. En los relatos de la abuela Ruth y la maestra Sandra, el diálogo con las entidades el monte, así como la sedimentación del

saber el territorio caminando con sus abuelos, se corporifican en ellas desde la experiencia del movimiento y la escucha. Este diálogo podría pensarse no solamente como un diálogo “de saberes” sino como un “diálogo entre sujetos” (ECHEVERRY & ROMÁN, 2008) lo cual implica reconocer cuáles son esos sujetos con quienes se dialoga, que de acuerdo a la revisión hecha en la primera parte de este artículo, involucra a todos los cuerpos que habitan el territorio y el territorio mismo como un espacio de relaciones que se construye desde los intercambios que definen una negociación de significados (LIMA, 2006 en ECHEVERRY & ROMÁN, 2008).

En palabras de la abuela Ruth: - *la lengua materna ayuda a prevenir muchas cosas, la enfermedad, los materiales que se utilizan, comunicarnos entre nosotros, yo creo que por eso es que estamos vivos, es comunicación; ejemplo esta fruta: tiene química, es deliciosa, se encuentra por la abuela mica, que lo atrapa, entonces es eso. Todo lo natural.*

La lengua gesta una relación maternal con el territorio que engendra cuidado y memoria del ser Magüta a través de las prácticas cotidianas de las tradiciones ancestrales de este pueblo, una memoria que lejos de ser estática, o una “memoria escaparate” (CALVEIRO, 2006) es una memoria de lo que está vivo; como relata una vez más la abuela Ruth al responder a mi pregunta sobre la existencia de una relación entre territorio y lengua: - *Claro, si nosotros no hablaríamos y no hiciéramos los rituales, estaríamos incumpliendo la norma tradicional, porque por ella es que nos da de comer, nos da de beber, no se pierden los animales, y entonces por eso es que estamos vivos, por el territorio, sin la tierra indígena no existimos. La ley de origen es que soy originaria, que vivo mi cultura, hablo mi cultura, lo mantengo a través de mi chagra, de mis cantos, la manera de yo vivir. Un niño sabe que es tikuna por la lengua.*

Para los Magüta la lengua materna es la que permite *cultivar* la cultura en un territorio tejido por relaciones de cuidado; este cuidado está atravesado por una sensibilidad ético – política que en palabras de Segato (2021): “es del material del que está hecha nuestra piel política, por eso entre otras cosas materner es político porque formatea la piel ética, la sensibilidad ética de nuestros hijos”.

La relación entre lengua y territorio también pasa por el corazón, como revela la doctora en lingüística Altaci Kokama Rubim:

Quando você pensa em uma educação kokama, fala-se 'ya eran', que é ensinar a cosmovisão a partir do coração. Se a gente perde [a língua], se isso desaparece, deixamos de ser kokamas. Para nós, a língua que falamos é a própria vida (RODRÍGUEZ, 2021).

Si la lengua que se habla es la propia vida, y los relatos orales que se cuentan cuando se camina por el monte revelan una perspectiva de respeto y de reciprocidad, el reconocer la alteridad y agencia que existen en la naturaleza (LUCIANO, 2017, p. 7), a través del mismo hilo umbilical, permite conectar las historias de los diferentes pueblos de la tierra, volviendo a la profesora Sandra, apostando por unir el mundo desde la escucha y narración de las voces y memorias que llegan del pasado, que lejos de ser estático, hablan de un futuro común, de una forma de preservar los territorios a través de las historias y la lengua que materna estas relaciones desde la piel política de quienes la habitan.

CONSIDERAÇÕES

Los testimonios de las maestras Sandra y Ruth revelaron cómo las historias que escucharon caminando o compartiendo con sus mayores sedimentó en ellas un conocimiento de su territorio que se traduce en cuidado e intercambios con el mismo.

La lengua materna cobra aquí un sentido vital en la relación que se cultiva con el ambiente, dado que es a través de ella como se constituye el ser indígena en la práctica de los rituales, de los cantos y en el tejido cosmológico que representa el ser Magüta. Así mismo, las referencias educativas que se leen en sus testimonios centran a la experiencia como una posibilidad fértil de conocer los saberes de este pueblo a través de la escucha de historias y relatos, concluyendo que sigue siendo la oralidad el dispositivo ancestral de compartir y presentar la cultura inmaterial de este pueblo.

Maternar puede revelarse entonces como un sentido que vincula un canal de comunicación con todas las formas humanas y no humanas que habitan en el Amazonas indígena. En las narraciones, cantos, rituales y tradiciones se devela una continuidad de lo que está vivo y que se siembra tanto en el territorio al relacionarse con los dueños y madres, así como en los niños y niñas al escuchar y caminar esos relatos desde el hogar, que de acuerdo a la abuela Ruth, es el primer tejido en el cual se aprenden el sentido de ser Magüta.

Las prácticas y los conocimientos tradicionales de este pueblo sustentan y mantienen el territorio a través de los relatos que guardan una memoria viva, nacida de un “solo vientre natural”, en el cual pueden confluir todos los pensamientos humanos que apuntan hacia un entendimiento común. La lengua puede concebirse como la propia vida porque es ella quien revitaliza, quien comunica, llama y establece acuerdos de cuidado para el bien común.

Se resalta la importancia de seguir defendiendo las lenguas maternas las cuales son una urdimbre ecosistémica que se teje para nombrar, conocer, ser y pensar el mundo y el manejo del mismo desde una postura ético – política que compromete al bienestar colectivo de las personas con quienes se comparte la casa común. Es un trabajo prioritario visibilizar las pedagogías de los pueblos originarios que han logrado sustentar el cielo gracias a sus “conocimientos tradicionales” comprendiendo sus metodologías al comulgar con la tierra desde la creación colectiva de prácticas y saberes que siguen maternando desde las historias el terreno fértil del presente y el porvenir.

REFERÊNCIAS

ACOSTA A. O BEM VIVER: UMA OPORTUNIDADE PARA IMAGINAR OUTROS MUNDOS. SÃO PAULO: AUTONOMIA LITERÁRIA, ELEFANTE, 2016.

BENAVIDES, L.; GONZALÉZ, L. DEL RELATO DE TRADICIÓN ORAL AL TEXTO NARRATIVO ESCRITO. **EDUCACIÓN Y TERRITORIO**, 6 (10), p. 15-34, 2016. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.JDC.EDU.CO/REVISTAS/INDEX.PHP/REYTE/ARTICLE/VIEW/84](https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reYTE/article/view/84). ACCESO EN: 20 MAR. 2022.

BORDIN, V.B. **CONTANDO HISTÓRIAS, REVELANDO TRADIÇÕES: ENCONTROS COM OS INDÍGENAS NO AMAZONAS**. TESE (DOUTORADO) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES / UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2020. DISPONIBLE EN: [HTTPS://BIT.LY/3H5QGQP](https://bit.ly/3H5QGQP).

CALVEIRO, P. **LOS USOS POLÍTICOS DE LA MEMORIA**. CLACSO, CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES, 2006. DISPONIBLE EN: [HTTP://BIBLIOTECA.CLACSO.EDU.AR/CLACSO/GT/20101020020124/12PIICcinco.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/GT/20101020020124/12PIICcinco.pdf). ACCESO EN: 25 MAR. 2022.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **CULTURA COM ASPAS E OUTROS ENSAIOS**. SÃO PAULO: COSAC & NAIFY, 2009.

_____. QUESTÕES SUSCITADAS PELO CONHECIMENTO TRADICIONAL. **REVISTA DE ANTROPOLOGIA**, 55(1), 2012. [HTTPS://DOI.ORG/10.11606/2179-0892.RA.2012.46971](https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2012.46971). DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REVISTAS.USP.BR/RA/ARTICLE/VIEW/46971](https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/46971). ACCESO EN: 12 MAR. 2022.

CASSÚ-CAMPS, ENRIC. 2014. **EL MANEJO INDÍGENA DEL MUNDO GLOBAL: EL CASO DE LOS TIKUNA DEL TERRITORIO DE YAHUARCACA**. TESIS (MAESTRÍA). LETICIA: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. DISPONIBLE EN: [HTTPS://BIT.LY/3P7XCYA](https://bit.ly/3P7XCYA).

CENTRO CULTURAL KIRCHNER. **PROYECTO BALLENA T/TIERRA | RITA SEGATO: PATRIARCADO, EXTRACTIVISMO Y LA COSIFICACIÓN DE LA VIDA**. YOUTUBE, 24 OCT. 2021. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=O1QEQvX1KGQ&t=2145s](https://www.youtube.com/watch?v=O1QEQvX1KGQ&t=2145s).

COMESAÑA, M. RESEÑA. LATOUR, BRUNO (2017) CARA A CARA CON EL PLANETA UNA NUEVA MIRADA SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO ALEJADA DE LAS POSICIONES APOCALÍPTICAS. CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES: SIGLO XXI, 352 PÁGINAS. SUDAMÉRICA: REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES | N°9. ISSN 2314-1174 (VERSIÓN EN LÍNEA), 2018. DISPONIBLE EN:

[HTTPS://FH.MDP.EDU.AR/REVISTAS/INDEX.PHP/SUDAMERICA/ARTICLE/VIEW/3002/3062](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3002/3062). ACCESO EN: 10 MAR. 2022.

DAVIS, W. LOS GUARDIANES DE LA SABIDURÍA ANCESTRAL. MEDELLÍN: SÍBALA EDITORES, 2015.

DUQUE ACOSTA, C.A. 2019. LA AMPLIACIÓN ONTOLÓGICO-POLÍTICA DEL BUEN VIVIR COMO PRAXIS TRANSMODERNA. TESIS (DOCTORADO) – UNIVERSIDAD ESTADUAL DE CAMPINAS, INSTITUTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS. CAMPINAS. DISPONIBLE EN: [HTTPS://BIT.LY/3R7EJXc](https://bit.ly/3R7EJXc). ACCESO EN: 5 FEB. 2022.

ECHEVERRY, J.A & ROMÁN. DIÁLOGO DE SABERES Y META-SABERES DEL DIÁLOGO: UNA PERSPECTIVA AMAZÓNICA. REVISTA ESTUDIOS SOCIALES COMPARATIVOS, 2:1, P. 16-45, POPAYÁN ENERO, 2008.

FAJARDO R., G. COSMOVISIÓN TIKUNA. MOPA MOPA, 1(7), 62-71, 1990. DISPONIBLE EN: [HTTPS://REVISTAS.UDENAR.EDU.CO/INDEX.PHP/RMOPA/ARTICLE/VIEW/5275](https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5275).

FAUSTO, CARLOS. DONOS DEMAIS: MAESTRIA E DOMÍNIO NA AMAZÔNIA. MANA 14(2): P. 329-366

FELIPE, ROGER DA COSTA. PRÁTICAS TRADICIONAIS DE PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE E CONCEPÇÕES DE SAÚDE ENTRE OS MAGÚTAGÜ DA COMUNIDADE MECÛRANE – VILA BETÂNIA. TCC DE GRADUAÇÃO (ANTROPOLOGIA) – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. BENJAMIN CONSTANT, P. 91. 2021.

FREIRE, PAULO. LA IMPORTANCIA DE LEER Y EL PROCESO DE LIBERACIÓN. MADRID: SIGLO XXI EDITORES, 1984.

GÓMEZ PULGARÍN, E. DOS MITOS CULTURALES DE LA ALTA AMAZONÍA: RELATOS DE UN MUNDO HUMANIZADO. MUNDO AMAZÓNICO, [S.1.], V.2, P. 359-364, ENERO, 2011. DISPONIBLE EN: [HTTPS://REVISTAS.UNAL.EDU.CO/INDEX.PHP/IMANIMUNDO/ARTICLE/VIEW/18912](https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/18912).

_____. ÒRÈ RÛ ÛKUE~, SOBRE PALAVRA E CONSELHO: CONHECIMENTO E MEMÓRIA NA COMUNIDADE MÁGÛTA (TIKUNA) DE MACEDONIA (SUL DO TRAPÉZIO AMAZÔNICO-COLÔMBIA). TESE (DOUTORADO) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA – INSTITUTO DE FILOSOFIA Y CIÊNCIAS HUMANAS / UNIVERSIDAD FEDERAL DE PARÁ, 2020.

GOULARD, J-P. ENTRE MORTALES E INMORTALES: EL SER SEGÚN LOS TICUNA DE LA AMAZONÍA. NUEVA EDICIÓN [EN LÍNEA]. LIMA: INSTITUT FRANÇAIS D'ÉTUDES ANDINES, 2009.

GOULARD, J-P. & MONTES, M.E., ÁNGEL, L., PINTO, J., SANTOS, A. **RELATO DE CHETANÜKÜ DEL LORETOYACU. ORIGEN DEL MUNDO Y DE LOS TIKUNA. PATRIMONIO ORAL INMATERIAL DEL PUEBLO TIKUNA DE LA AMAZONÍA.** BOGOTÁ: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 2016.

GRUBER, J.G. (ORG). **O LIBRO DAS ARVORES.** ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILÍNGÜES, OGPBT. BENAJMIN CONSTANT, AMAZONAS BRASIL, 1997.

INGOLD, T. **THE PERCEPTION OF ENVIROMENT.** NUEVA YORK: ROUTLEDGE, 2000.

_____. **SONHANDO COM DRAGÕES: SOBRE A IMAGINAÇÃO DA VIDA REAL.** CLIMACOM. CAMPINAS, ANO 4, N. 10, DEZ. 2017. DISPONIBLE EN: [HTTP://CLIMACOM.MUDANCASCLIMATICAS.NET.BR/?P=7994](http://CLIMACOM.MUDANCASCLIMATICAS.NET.BR/?P=7994). ACCESO EN: 10 MAR. 2022.

_____. **ANTROPOLOGIA E/COMO EDUCAÇÃO.** BRASIL: EDITORA VOZES, 2020.

KAHMANN, A.P.; SILVEIRA, E. SABEDORIA OU EPISTEMOLOGIA? PERSPECTIVISMO, CORAZONAR E ESTAR: QUESTÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO AMERÍNDIA. **CADERNOS DE PESQUISA.** V. 25, N. 3, JUL./SET. 2018. DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.PERIODICOSELETRONICOS.UFMA.BR/INDEX.PHP/CADERNOSDEPESQUISA/ARTICLE/VIEW/9953/5847-](http://WWW.PERIODICOSELETRONICOS.UFMA.BR/INDEX.PHP/CADERNOSDEPESQUISA/ARTICLE/VIEW/9953/5847-). ACCESO EN: 3 MAR. 2022.

LAM, D., E. HINZ, D. LANG, M. TENGÖ, H. VON WEHRDEN, AND B. MARTÍN-LÓPEZ. 2020. **INDIGENOUS AND LOCAL KNOWLEDGE IN SUSTAINABILITY TRANSFORMATIONS RESEARCH: A LITERATURE REVIEW.** *ECOLOGY AND SOCIETY* 25(1):3, 2020. [HTTPS://DOI.ORG/10.5751/ES-11305-250103](https://doi.org/10.5751/ES-11305-250103).

LARAIA, R. **CULTURA: UM CONCEITO ANTROPOLÓGICO.** 14. ED. RIO DE JANEIRO: JORGE ZAHAR, 2001.

LATOURET, B. **CARA A CARA CON EL PLANETA. UNA NUEVA MIRADA SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO ALEJADA DE LAS POSICIONES APOCALÍPTICAS.** BUENOS AIRES: SIGLO XXI EDITORES, 2017.

LEFF, E. **SABER AMBIENTAL. SUSTENTABILIDAD, RACIONALIDAD, COMPLEJIDAD, PODER.** SIGLO XXI EDITORES, 1998.

_____. **COMPLEXIDADE, RACIONALIDADE AMBIENTAL E DIÁLOGO DE SABERES. EDUCAÇÃO E REALIDADE (34) 3: P. 17-24, SET/DEZ, 2009.** DISPONÍVEL EM: [HTTPS://SEER.UFRGS.BR/EDUCACAOEREALIDADE/ARTICLE/VIEW/9515/6720](https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515/6720). ACCESO EN: 10 DIC. 2021.

LIMA, T.S. **O QUE É UM CORPO? RELIGIÃO & SOCIEDADE,** RIO DE JANEIRO, V. 22, N.1, P. 9-20, 2000.

LITTE, PAUL E. **TERRITÓRIOS SOCIAIS E POVOS TRADICIONAIS NO BRASIL: POR UMA ANTROPOLOGIA DA TERRITORIALIDADE.** EM ANUÁRIO ANTROPOLÓGICO/2002-2003. RIO DE JANEIRO: TEMPO BRASILEIRO, 2004: 251-290.

LUCIANO, G. J. DOS S. LÍNGUA, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA INDÍGENA. **REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA**, [S. L.], v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. DOI: 10.29286/REP.V26I62/1.4996. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOSCIENFICOS.UFMT.BR/OJS/INDEX.PHP/EDUCACAOPUBLICA/ARTICLE/VIEW/4996](https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996).

_____. **EDUCAÇÃO PARA MANEJO DO MUNDO. ARTICULANDO E CONSTRUINDO SABERES**, GOIÂNIA, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/RACS.V4I0.59074. DISPONIBLE EM: [HTTPS://WWW.REVISTAS.UFG.BR/RACS/ARTICLE/VIEW/59074](https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/59074). ACESSO E3: 30 MAR. 2022.

MATAREZIO FILHO, E. O AMADURECIMENTO DOS CORPOS E DO COSMOS – MITO, RITUAL E PESSOA TICUNA. **REV. ANTROPOL. (SÃO PAULO, ONLINE)**. v. 60 n. 1, p. 193-215, 2017. USP. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.REVISTAS.USP.BR/RA/ARTICLE/VIEW/132073](https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/132073).

MORÁN, M. (TRADUCTOR, ESCRITOR), DEL ÁGUILA, J. Y COELLO, A. (FUENTES ORALES). “BAMÀ” Y “IYA IYACHIGÀ”. EN: **PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO TIKUNA-DOCENTES DE LA COMUNIDAD TIKUNA. BAMÀCHIGA. HISTORIAS DE BAMA**. BOGOTÁ: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. PLAN NACIONAL DE LECTURA, SERIE RÍO DE LETRAS, 2014.

PERDOMO, V. **LOS NIÑOS SIGUEN SIENDO PECES UN ACERCAMIENTO AL CUENTO Y AL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS TIKUNA EN LAS COMUNIDADES SAN ANTONIO Y SAN PEDRO (AMAZONAS)**. TESIS (GRADUACIÓN EN ANTROPOLOGÍA) – FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, BOGOTÁ: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, 2019.

PIMENTEL DA SILVA, M. DO S. **REFLEXOES SOCIOLINGUÍSTICAS SOBRE LÍNGUAS INDÍGENAS AMEAÇADAS**. GOIANIA: ED. DA UCG, 2009.

POSADA RODRÍGUEZ, ELSA. **ORALIDADES Y ESCRITURAS EN EL AMAZONAS COLOMBIANO**. BOGOTÁ: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, 2009.

RIÑO, ELIZABETH. **ORGANIZANDO SU ESPACIO, CONSTRUYENDO SU TERRITORIO. TRANSFORMACIONES DE LOS ASENTAMIENTOS TICUNA EN LA RIBERA DEL AMAZONAS COLOMBIANO**. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE LETICIA, 2003.

RODRÍGUEZ, P. **O RETORNO DO IDIOMA PERDIDO**. ECOA UOL, 2021. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.UOL.COM.BR/ECOA/REPORTAGENS-ESPECIAIS/INDIGENAS-KOKAMA-LUTAM-CONTRA-A-EXTINCAO-DA-SUA-LINGUA-MATERNA/#COVER](https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/indigenas-kokama-lutam-contra-a-extincao-da-sua-lingua-materna/#cover).

SIERRA, CATALINA. LOS IMAGINANTES Y EL SER DEL RÍO. **MAGUARÉ** 33, 2: p. 249-295, 2019. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15446/MAG.V33N2.86869](https://doi.org/10.15446/mag.v33n2.86869).

SANTOS ANGARITA, A. A. NARRACIÓN TIKUNA DEL ORIGEN DEL TERRITORIO Y DE LOS HUMANOS. **MUNDO AMAZÓNICO**, 1, p. 303-314, 2010. RECUPERADO A PARTIR DE [HTTPS://REVISTAS.UNAL.EDU.CO/INDEX.PHP/IMANIMUNDO/ARTICLE/VIEW/10900](https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/10900).

_____. **PERCEPCIÓN TIKUNA DE NAANE Y NAÜNE: TERRITORIO Y CUERPO. TESIS (MAESTRÍA).** UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, LETICIA, COLOMBIA, 2013.

SANTOS B. DE SOUSA. **PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL. DAS LINHAS GLOBAIS A UMA ECOLOGIA DE SABERES. NOVOS ESTUDOS 79. NOVIEMBRE, 2007. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.SCIOLO.BR/J/NEC/A/YTPjKXXYbTRXNJ7THFDBRGC/?LANG=PT](https://www.scielo.br/j/NEC/A/YTPjKXXYbTRXNJ7THFDBRGC/?LANG=PT). ACCESO EN: 12 FEB. 2022.**

UNESCO. **PLAN DE ACCIÓN MUNDIAL PARA EL DECENIO INTERNACIONAL DE LAS LENGUAS INDÍGENAS (IDIL2022-2032), 2021. DISPONIBLE EN: [HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000379851_SPA](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379851_spa). ACCESO EN 8 MAR. 2022.**

VALLADARES, L; OLIVÉ, L. **¿QUÉ SON LOS CONOCIMIENTOS TRADICIONALES? APUNTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA INTERCULTURALIDAD. CULTURA REPRESENTACIONES SOC [ONLINE]., VOL. 10, N. 19, P. 61-101, 2015. ISSN 2007-8110. DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.SCIOLO.ORG/MX/PDF/CRS/V10N19/V10N19A3.PDF](http://www.scielo.org.mx/pdf/CRS/v10n19/v10n19a3.pdf). ACCESO EN: 15 MAR. 2022.**

VICH, V; ZAVALA, V. **ORALIDAD Y PODER. BOGOTÁ: GRUPO EDITORIAL NORMA, 2004.**

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A FABRICAÇÃO DO CORPO NA SOCIEDADE XINGUANA. BOLETIM DO MUSEU NACIONAL, 32: P. 2-19, 1979. DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.ETNOLINGUISTICA.ORG/PESSOA:CASTRO](http://www.etnolingustica.org/pessoa:castro). ACCESO EN: 20 FEB. 2022.**

_____. **OS PRONOMES COSMOLÓGICOS E O PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO. MANA [ONLINE]. 1996, V. 2, N. 2, P. 115-144, 1996. DISPONIBLE EN: [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S0104-93131996000200005](https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005). ACCESO: 10 FEB. 2022.**

_____. **PERSPECTIVISMO Y MULTINATURALISMO EN LA AMÉRICA INDÍGENA. EN: TIERRA ADENTRO: TERRITORIO INDÍGENA PERCEPCIÓN DEL ENTORNO. DOCUMENTO N° 39. COPENHAGUE: GRUPO DE TRABAJO INTERNACIONAL PARA ASUNTOS INDÍGENAS – IWGIA, 2004. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.IWGIA.ORG/IMAGES/PUBLICATIONS/0331_TIERRA_ADENTRO.PDF](https://www.iwgia.org/images/publications/0331_tierra_adentro.pdf).**

WILLIAMS, B; RILEY, M. **THE CHALLENGE OF ORAL HISTORY TO ENVIRONMENTAL HISTORY. ENVIRONMENT AND HISTORY, VOLUME 26, NUMBER 2, MAY 2020, P. 207-231(25). DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.3197/096734018X15254461646503](https://doi.org/10.3197/096734018X15254461646503).**