

Memorias narradas: Educación científica intercultural a través de un estudio Etnozoologico con conocimientos campesinos de la comunidad de la vereda Arrayanal, (Rivera – Huila)

Relatos campesinos

MEMORIAS NARRADAS: EDUCACIÓN CIENTÍFICA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE UN ESTUDIO ETNOZOOLOGICO CON CAMPESINOS DE LA COMUNIDAD DE LA VEREDA ARRAYANAL, (RIVERA - HUILA)



MARIA CAMILA VARGAS SANTOFIMIO

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

BOGOTÁ

2026

Memorias narradas:

Educación científica intercultural a través de un estudio Etnozoologico con conocimientos campesinos de la comunidad de la vereda Arrayanal, (Rivera – Huila)

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar por el título de Licenciadas en Biología

Presentado por

MARIA CAMILA VARGAS SANTOFIMIO

COD: 2019110062

Dirigido por:

JAIRO ROBLES PIÑEROS PhD.

Grupo de Investigación

INTERCITEC-UPN

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

BOGOTÁ

2026

DEDICATORIA

Dedicado a los seres que recorren caminos,

inspirando a otros a vivir y a querer

comprender la vida que habita cada

territorio de Colombia.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis nace gracias a muchos seres que hicieron posible este caminar. Por eso, estas palabras no son un cierre, sino un acto de gratitud.

Quiero agradecer, en primer lugar, a mi familia. A mis papás y a mi núcleo, por creer siempre en mí, en mis capacidades y en mis ideas, incluso cuando parecían locuras. Gracias por acompañarme en los momentos de sol y de tormentas, por apoyar mis viajes, mis emprendimientos, mis búsquedas y mis preguntas. Un agradecimiento especial a mi papá Héctor Javier Vargas Quimbaya, por estar presente en todo momento y sostenerme cuando más lo he necesitado.

Al profesor Jairo Robles-Piñeros, mi director de tesis, por haberme permitido ser su tesista y por caminar a mi lado en este proceso. Gracias, profe, por acercarme aún más al mundo de la etnobiología, por su paciencia para ayudarme a entenderla y, sobre todo, por contagiarme ese cariño y respeto por esta disciplina que hoy habita en mí.

Agradezco profundamente a las personas de la vereda, quienes me hicieron sentir en casa desde el primer momento. Sin conocerme, me abrieron las puertas de sus hogares, me compartieron sus historias, sus memorias, sus vidas y sus lugares más especiales. En ellos encontré ese hogar que siempre busco y que hace parte de mi propósito de vida. Gracias a Ariana González, Carmen González, Erika Peña, Diana Espinoza, Uldarico Castillo, Daniel Castillo, Julián Peña y, de manera muy especial, a Juan Peña. Juan me abrió las puertas de su casa, me permitió habitarla, me enseñó la vida del campo y me compartió saberes que no se aprenden en los libros. Gracias también a sus hijas, por su cariño y por todo lo que me enseñaron.

Agradezco al campo, porque este amor que me habita —y que seguramente se gestó desde el vientre de mi madre Elena Santofimio— se expande cada vez que llego a estos territorios. Gracias a la tierra, a los árboles, a los bichos, al viento, al agua y a todos los seres que hicieron parte de esta experiencia y que me enseñan todo el tiempo otras formas de estar, escuchar y sentir.

Quiero agradecer al profesor Aníbal por abrirme el espacio en la escuela y permitirme trabajar allí, y a los niños y niñas de la escuela, quienes me enseñaron tanto como yo a ellos, y me recordaron la importancia de aprender desde esa curiosidad y energía que tanto los caracteriza.

Agradezco a la Fundación Ambiental Molécula Verde por acompañarme en este proceso, por creer en este proyecto y por ayudarme a construir, este libro de creación que hoy empieza a hacerse realidad.

A mis amigos y amigas, gracias por caminar conmigo cada locura, por escucharme, motivarme, comprenderme y estar presentes incluso en los momentos de tensión y cansancio que implica una tesis y un proyecto de esta magnitud.

Finalmente, me agradezco a mí misma por no decaer, aun siendo un alma sensible. Y le agradezco a la vida por permitirme conocer a todos estos seres maravillosos que me motivan a seguir aquí, a seguir creando y a seguir aportando, desde lo que sé y lo que puedo, al territorio colombiano.

Gracias infinitas

RESUMEN

El objetivo de este proyecto fue reconocer las narrativas campesinas sobre la fauna de la vereda Arrayanal, municipio de Rivera (Huila), a partir de un enfoque cualitativo que articula la etnobiología, la educación y metodologías participativas. Para esto el proceso de investigación se desarrolló mediante encuentros en la escuela de Arrayanal, actividades de cartografía, caminar el territorio por medio de las fincas y las labores diarias con las niñas, niños y adultos campesinos de la vereda, privilegiando el juego, el arte y la escucha como estrategias pedagógicas y metodológicas. Los resultados emergen principalmente de ese echar rulo (Bate-papo), conversaciones y relatos construidos de manera colectiva, los cuales permitieron identificar no solo la fauna presente en el territorio, sino también las percepción, sentires, prácticas y recordaciones asociadas a los animales en la cotidianidad campesina. Como producto del proceso se elabora el libro *Oralituras campesinas sobre la fauna de la vereda Arrayanal*, una creación colectiva construida junto a los campesinos y participantes de la fundación molecula verde, que recoge historias, dibujos y voces locales, y se concibe como una forma de devolución del conocimiento y de fortalecimiento del vínculo entre educación, territorio y cuidado de la vida.

Palabras Clave: Narrativas campesinas, oralituras, educación intercultural, etnobiología.

ABSTRACT

The objective of this project was to recognize peasant narratives about the fauna of the Arrayanal village, located in the municipality of Rivera (Huila), through a qualitative approach that articulates ethnobiology, education, and participatory methodologies. The research process was developed through meetings at the Arrayanal rural school, cartography activities, walks across the territory through local farms, and participation in daily agricultural tasks alongside peasant children and adults from the village, privileging play, art, and listening as pedagogical and methodological strategies. The results emerge mainly from *bate-papo* (informal conversations), dialogues, and collectively constructed narratives, which made it possible to identify not only the fauna present in the territory, but also the perceptions, feelings, practices, and memories associated with animals in everyday peasant life. As a result of this process, the book *Peasant Narratives about the Fauna of the Arrayanal Village* was produced, a collective creation developed together with local peasants and participants from the Molécula Verde Foundation, which brings together stories, drawings, and local voices, and is conceived as a form of knowledge restitution and as a way of strengthening the bond between education, territory, and the care of life.

Key-Words: Peasant narratives, oralituras, intercultural education, ethnobiology.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS **5**
INTRODUCCIÓN **11**
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **14**
OBJETIVOS **17**
Objetivo general 17
Objetivos específicos 17
JUSTIFICACIÓN **18**
MARCO TEÓRICO **23**
1. Sobre la interculturalidad en la enseñanza de las ciencias 23
1.2. La transversalidad en la educación rural 25
2. Sobre las relaciones dentro de la etnozoología 27
3. La narrativas como puente 28
3.1. Oraliteratura como la metamorfosis de la narrativa 30
4. Sobre la identidad campesina 31
5. investigación participativa como motor del educador investigador 32
ANTECEDENTES **34**
METODOLOGÍA **49**
Paradigma: las interacciones que se dan cara a cara 49
Enfoque: cualitativo, una comprensión más profunda de la realidad 51
Área de estudio (Lugares por recorrer ya caminados desde otros seres) 52
Fases del camino investigativo 56
Aspectos éticos de la investigación 61
1. Etapa 1: primeros encuentros y construcción de vínculos 62
B. Diario de campo: aprender a narrar y observar 63
C. Cartografía de la finca: seres que la habitan 67
D. Exploración lúdica y monitoreo comunitario de la fauna 69
2. Etapa II: Diálogos campesinos y caminatas por el territorio 71
A. Entre fincas y caminos: encuentros narrativos en la vereda Arrayanal 71
B. Caminar Manzanares: trabajo, monte y relación 74
3. Etapa III: Volver palabra la experiencia 76
Construcción colectiva de relatos y sentires sobre la fauna del territorio 76
RESULTADOS **78**
LAS CONVERSACIONES EN MEDIO DE CAFETALES, FUEGO Y CAMINAR 79
ANÁLISIS DE RESULTADOS 110
El “echar rulo” dentro de la práctica docente 110
¿Cómo nombran y reconocen el entorno? (Caracterización de los conocimientos) 110
Sentires y prácticas: El corazón del vínculo con lo vivo 110
El diálogo que transforma: Hacia una educación intercultural 111

Memorias narradas: narrativas sobre la fauna de Arrayanal 113
Hacia la caracterización de los saberes 113
Hacia la documentación de prácticas y significados 114
CONSIDERACIONES FINALES 119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121
ANEXOS 129

INTRODUCCIÓN

"El futuro de la tierra está en las manos del campesino; cada semilla plantada es una esperanza que florece"

Siervo sin tierra, Eduardo caballero (1954).

Memorias narradas será un espacio de escucha de las múltiples narrativas que nacen del campo, aquellas que provienen desde los ancianos hasta los niños y niñas que hoy recorren esos mismos caminos entre montañas. Son relatos que emergen cuando se camina el territorio, construcciones desde los cuentos que contaban los abuelos sobre el monte y que evocaban sensaciones difíciles de explicar, pero profundamente sentidas. Este trabajo se propone como un viaje de descubrimiento junto a los campesinos y campesinas de la vereda de Arrayanal, un ejercicio de tejer con otras voces, otros conocimientos y otras formas de habitar el mundo, para explorar y revivir las historias que nacen de sentarse a hablar por horas mientras se toma un guarapo dulce, de la memoria de los cafetales y el diario vivir con el territorio.

A partir de estas memorias, la presente investigación se sitúa desde el reconocimiento de las relaciones que las comunidades campesinas construyen con los seres que habitan su territorio, relaciones que se hilan desde la cotidianidad, el trabajo en el campo, la oralidad y la experiencia compartida. Desde la etnobiología estas relaciones entendidas como sistemas de conocimientos que integran saberes ecológicos, memorias c culturales y formas particulares de nombrar y sentir

a los otros seres con los que se convive, y se transmiten de generación en generación a través de prácticas locales (Toledo Y Barrera-Bassols, 2008; Albuquerque et al., 2014).

En contextos rurales, la fauna no se comprende sólo desde categorías biológicas, sino que adquiere significados asociados a afectos, simbologías, prácticas productivas y narrativas sobre el territorio. Estas maneras de relacionarse expresan maneras específicas de habitar el mundo y de construir un sentido sobre la vida, donde los animales son parte activa de cada entorno, la memoria y la experiencia cotidiana (Escobar, 2014). Sin embargo, cabe mencionar, que estos conocimientos suelen quedar invisibilizados frente a discursos externos que privilegian miradas más tecnicistas o cientificistas, económicas y extractivistas sobre el territorio.

En la vereda Arrayanal, municipio de Rivera (Huila), diversas transformaciones asociadas a cambios de uso de suelo, conflicto armado, prácticas productivas y dinámicas extractivistas han incidido en la forma de relación entre la comunidad campesina y la fauna del territorio. Aunque algunos estudios han abordado estas dinámicas desde impactos específicos, resulta ampliar la comprensión hacia las percepciones, sentires y narrativas de quienes habitan el territorio y conviven diariamente con estos seres, reconociendo la dimensión cultural, simbólica y afectiva de dichas relaciones (Leff, 2004; Escobar, 2014).

En este contexto, la presente investigación tiene como propósito reconocer las narrativas campesinas sobre la fauna de la vereda Arrayanal, a partir de un enfoque cualitativo que articula la etnobiológicos, la educación intercultural y las metodologías participativas. Este caminar se desarrolló mediante encuentros en la escuela de arrayanal, recorridos por las fincas, hacer parte de sus actividades cotidianas y en medio de de esto los diálogos con los campesinos que viven en este maravilloso lugar. Privilegiando así estratégicas pedagógicas basadas en el juego, el arte, echar

rulo, cartografía social, en consonancia con propuestas de educación crítica y situada que reconocen al territorio como un escenario fundamental de aprendizaje y construcción del ser (Albuquerque et al., 2014).

Los resultados de investigación emergieron principalmente de espacios de encuentro en los que hablábamos sobre las historias y los encuentros con los animales (Bate-papo[1]), conversaciones y relatos construidos junto a niñas, niños y personas adultas de la comunidad campesina, permitiendo identificar no solo la planta presente en el territorio, sino también los sentires, percepciones, prácticas y recordaciones asociadas a los animales. Como yu gran producto de este proyecto, se elaboró de manera conjunta con la comunidad el libro titulado *"Narrativas campesinas sobre la fauna de Arrayanal",* creación colectiva que recoge momentos de encuentro, historias de abuelos, emociones ligadas a los seres que co-habitan la vereda, dibujos y conocimientos científicos sobre estos animales, y que se concibe como un ejercicio de co-producción de conocimiento y de devolución a la comunidad, en coherencia con enfoques éticos y participativos de la investigación social (Albuquerque et al., 2014).

[1] No queremos clasificarnos dentro del término entrevista para referirnos al diálogo con comunidades entre comunidades desde las metodologías etnográficas. Nos posicionamos dentro del término Bate-papo para describir este proceso desde un diálogo sin tecnicismos, desde la cotidianidad, fluido y ameno en el que se intercambian ideas cercanas (Robles-Piñeros et al., 2023).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La realidad en los territorios campesinos se ve aproximada a diferentes situaciones problemáticas, entre ellas está la posibilidad de acceso a educación de calidad, exclusión social, violencia generada por diferentes grupos armados, fuentes de ingresos estables, oportunidades laborales dignas, entre otras que poco a poco van siendo más visibles, esto ha generado que las comunidades se alejen cada vez más de sus prácticas generando así una pérdida de conocimientos campesinos que se han transmitido de generación, en generación (Arcos et al. 2015). En los territorios campesinos los conocimientos locales entorno a los seres vivos que habitan los ecosistemas, conforman una fuente valiosa de saber etnobiológico, estos conocimientos van más allá de la identificación de organismos configurando un tejido complejo entre seres que han sido fundamentales para la vida en el campo y la construcción de la identidad campesina, estrechamente ligada a su relación con la tierra y la biodiversidad. La problemática de la pérdida de conocimientos campesinos relevantes para la producción de conocimientos desde otras formas es cada vez más evidente, por esta razón es crucial empezar a destacar el valor propio de los mismos desde estas comunidades heterogéneas.

En este sentido, a pesar de la importancia vital para su subsistencia y la comprensión de la vida, estos conocimientos se han visto históricamente subestimados y marginados por discursos dominantes de la ciencia moderna, la educación formal y las políticas públicas (Robles-Piñeros et al,. 2020). Esta marginación se manifiesta, que viene desde las jerarquías entre sistemas de conocimientos, se manifiesta, por ejemplo, en la persistencia de enfoques investigativos con lógicas extractivistas en zonas rurales en donde se investiga para las comunidades en lugar de con ellas, perpetuando relaciones de poder desiguales y reduciendo a los habitantes de las ruralidades

a fuentes de datos en lugar de reconocer su capacidad legítima de producir conocimiento (Albuquerque, et al. 2023).

Esta dinámica de imposición de modelos externos y subestimación ha contribuido significativamente a la colonización y deslegitimación de los conocimientos rurales. Sin embargo, es fundamental reconocer que estos conocimientos locales ofrecen perspectivas valiosas, como la comprensión de las complejas relaciones que se tejen hacia diferentes especies, lo cual permite desafiar perspectivas simplistas que históricamente han señalado al campesino como agente destructor; la identificación de las percepciones permite inferir las valoraciones que los sustentan, así como la forma en la que intervienen sobre su territorio (Valencia, 2020; 2021).

En este marco general de pérdida de conocimientos campesinos, resulta necesario situar la mirada en escenarios que permitan comprender cómo estas tensiones se expresan de diversas formas en territorios específicos. De esta manera, cabe aproximarse a la historicidad de Rivera (Huila), ya que precisamente muestra cómo las comunidades han enfrentado procesos de transformación, marcados por tensiones territoriales, conflictos de orden público y resistencias campesinas. El Huila en este sentido ha sido un departamento de gran importancia por diferentes grupos armados gracias a su ubicación geoestratégica, de esta manera la violencia no sólo ha impactado la organización social y política, sino que a raíz de esto también las formas de conocer, habitar y narrar el territorio (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2020).

Una de las problemáticas emergentes de Arrayanal es la escasa información sistematizada alrededor de la fauna local y limitadas oportunidades de participación en proyectos que involucren el cuidado de ciertos organismos, esta situación puede llegar a evidenciar brechas en los procesos de educación ambiental, y los enfoques biológicos que no tienden a dialogar entre sí (Costa-Neto, 2002; Albuquerque, 2023).

Por lo tanto, y con base en lo expuesto se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo la investigación participativa contribuye a la integración de conocimientos etnobiológicos y académicos escolares en la co-construcción de una propuesta de Educación Científica Intercultural para la comunidad campesina de la vereda Arrayanal, Huila?

OBJETIVOS

Objetivo general

Desarrollar una propuesta de Educación Científica Intercultural que integre los conocimientos etnozoologicos y académicos escolares mediante un proceso de co-construcción para la comunidad campesina de la vereda Arrayanal, Huila.

Objetivos específicos

- Caracterizar los conocimientos etnozoologicos de la comunidad campesina de la vereda Arrayanal mediante un proceso de investigación participativo.
- Documentar las prácticas y significados asociados a la fauna relevante para la comunidad de la vereda Arrayanal mediante la co-construcción de narrativas asociadas al territorio.
- Co–crear una intervención didáctica con ECI para reconocer los saberes de la vereda Arrayanal, fortalecer su memoria/transmisión y cuidado en el contexto local.

JUSTIFICACIÓN

La riqueza cultural y biológica de la vereda Arrayanal, en el municipio de Rivera, Huila, es un espacio ideal para el desarrollo de investigaciones que integren la dimensión cultural y biológica. Este tipo de investigación se beneficia del uso de metodologías participativas con diversos actores del territorio, incluyendo las comunidades locales. Arrayanal, como territorio habitado principalmente por comunidades campesinas (Álvarez, 2022), que se dedican a prácticas productivas como la agricultura, ofrece un contexto propicio para nuevas formas de generar conocimiento desde las prácticas rurales tradicionales. Estas, a menudo transmitidas oralmente o desde la técnica, se manifiestan en el conocimiento local y las narrativas sobre lo que se encuentra en el entorno, la vereda, es conocida por los que la habitan de lejos, y han transitado su espeso monte como rica en biodiversidad.

En este sentido la riqueza narrada por las comunidades, encuentra un respaldo en registros recientes lo que refuerza la importancia en integrar los conocimientos científicos y los conocimientos académicos. Los Grupos de Monitoreo Comunitario en el Corredor Andino Amazónico del Huila han registrado, por ejemplo, 32 especies de reptiles y 64 especies de mamíferos (Grupo de Monitoreo Guardianes del Ambicá et al.,2023). Estos animales son esenciales para la salud de los ecosistemas, contribuyendo a su estructura, funcionamiento y estabilidad. Sin embargo, algunas especies de fauna enfrentan desafíos significativos debido a percepciones, mitos y el miedo que infunden en la gente, elementos que pueden ser transmitidos

culturalmente. Un ejemplo notable es el caso de los murciélagos, que son un grupo particularmente estigmatizado y percibido negativamente por algunos pobladores.

La identidad campesina emerge como un aspecto central, la relación de las comunidades con la tierra y su biodiversidad no sólo define su vida cotidiana, sino también su capacidad de resistencia frente a dinámicas históricas de exclusión y conflicto. La lucha campesina por preservar sus territorios y tradiciones refleja un profundo arraigo hacia el entorno natural y los saberes que nacen de él (Manrique y Molina, 2017). Lugares como Arrayanal; poseen una serie de narrativas que no solo contribuyen a la comprensión de las prácticas culturales y de la ciencia, sino que también son un puente o hilo que permite dignificar y fortalecer la memoria colectiva de quienes han encontrado en su territorio una fuente de vida y significado, lo que se enmarca en un tejido vivo y de vida.

En esta línea, las iniciativas comunitarias adquieren un papel fundamental para este diálogo de saberes, un ejemplo de ello es la labor de la Fundación Molécula Verde, ubicada en Rivera, conectada con el trabajo de campesinas y campesinos en la vereda Arrayanal, desempeña un papel crucial en la sensibilización y educación ambiental alrededor principalmente de los animales que habitan el territorio. Esta organización ha liderado iniciativas orientadas a mejorar la relación entre los habitantes y diferentes especies que habitan la vereda, fomentando prácticas de cuidado. La colaboración con la Fundación no solo enriquece esta investigación desde un enfoque participativo, sino que también refuerza el trabajo con la comunidad generando impacto al articular esfuerzos comunitarios, educativos e investigativos.

Además, la elección de este territorio está alineada con las características de Rivera como una región biodiversa y culturalmente amplia, siendo así que el departamento del Huila, donde se encuentra Rivera, agrupa una gran diversidad de ecosistemas, desde páramos hasta bosques secos, y representa una vasta diversidad biológica, cultural y productiva. El Corredor Andino Amazónico del Huila, en el que participa Rivera, abarca aproximadamente 800.000 hectáreas en 13 municipios y es un enclave regional de riqueza en biodiversidad que conecta con la Amazonía Colombiana, la Sierra de la Macarena y el Macizo Colombiano (López-Ordóñez, et al, 2024).

Sin embargo Arrayanal también es un lugar en donde las narrativas tradicionales, requieren atención crítica y pedagógica. Si bien se ha identificado que los estudios frente a la fauna local son escasos, las narrativas campesinas de Arrayanal constituyen una fuente amplia de significados transmitidos de generación en generación, fundamentales para comprender cómo las comunidades construyen y transforman su relación con el entorno. Al explorar estas narrativas, se busca no solo dignificar estos saberes, sino también proponer tejidos que integren los conocimientos locales con la conservación de la biodiversidad. Las narrativas locales no solo representan formas de nombrar y conocer el entorno, sino también formas de resistencia, memoria e identidad, siendo un hilo que permite resignificar estos saberes y fortalecer la memoria colectiva (Beltrán, et al, 2021).

La pérdida del conocimiento campesino en estos tiempos de globalización, la imposición del modelo occidental de desarrollo impulsa a la pérdida de identidad cultural, corrientes y formas de pensar desde el neoliberalismo y el consumo que penetra los tejidos sociales rurales y han modificado modos de pensar, sentir y actuar. Además el desplazamiento de los campesinos proveniente del conflicto armado o por falta de oportunidades en el campo, entre otras cosas más,

ha generado ese detrimento en los saberes rurales, de esta manera con esta investigación también buscamos la comprensión de la cultura campesina en el Arrayanal desde una concepción etnobiologica teniendo en cuenta sus interacciones socio-culturales y socio - ambientales donde se encuentra inmersa, viendo una posibilidad de revalorizar sus saberes a los fines de reconstruir esas narrativas junto con las personas que habitan sus espacios, y creencias de sus pueblos, que los han llevado por años a mantener cuidados alrededor de lo vivo y en este sentido de su territorio (Núñez, 2004).

Para abordar efectivamente el problema de no reconocimiento es crucial, que la investigación en etnobiología explore metodologías que trascienden el modelo extractivista, esto implica investigar cómo construir procesos de coproducción de conocimientos y diálogo de saberes entre la academia, las comunidades campesinas y otros actores. Esto implica investigar cómo construir procesos de coproducción de conocimiento y diálogo de saberes las comunidades campesinas, la academia y otros actores, se debe indagar sobre las formas de realizar trabajo colaborativo donde los investigadores y las comunidades interactúen en un plano de igualdad, reconociendo a los campesinos no sólo como informantes, sino como participantes activos y legítimos en la generación de conocimiento (García, et al. 2022). Las investigaciones deben enfocarse en documentar las prácticas campesinas no sólo de manera objetiva, sino enmarcadas en el tejido de significados y acciones que les dan sentido identitario. Además, es pertinente investigar cómo estas metodologías pueden ser relevantes para las preocupaciones locales y orientadas a la resolución de problemas comunitarios y ambientales (Gonzales, A. 2024).

Visibilizar estas formas de cuidado de los campesinos “también permite cuestionar esas perspectivas que entienden al trabajador campesino como un agente destructor del ambiente”. La

identificación de las percepciones alrededor de ciertos organismos y su entorno, ha permitido entender y reconocer que los conflictos surgen en las diferencias y confrontaciones que existen entre las mismas; sí mismo el análisis de estos saberes y percepciones permite inferir las valoraciones que lo sustentan, así como la forma en la que intervienen sobre su territorio (Valencia, L. P. 2021).

Este trabajo se centra en analizar cómo estas narrativas pueden ser utilizadas como herramienta pedagógica para comprender las relaciones entre los seres humanos y su entorno.

MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico se construye en el entrelazado de diversos campos de reflexión y práctica que dialogan entre sí para comprender las relaciones entre la educación, la investigación y el territorio. En primer lugar, se aborda la interculturalidad como un horizonte que posibilita el reconocimiento y la interacción entre diferentes saberes, especialmente en el ámbito de la educación científica intercultural**,** donde el conocimiento académico se teje con los saberes locales y comunitarios. En este sentido, cobran relevancia las narrativas campesinas y la identidad campesina como expresiones vivas de memoria, resistencia y formas propias de comprender a su entorno. Estos relatos se articulan con la etnozoología, disciplina que estudia las relaciones entre los seres humanos y los animales desde perspectivas culturales, y con las oralituras, entendidas como formas de transmisión oral cargadas de estética, sentido y afecto que permiten conservar y transmitir en conocimiento de las comunidades.

1. Sobre la interculturalidad en la enseñanza de las ciencias

Durante mucho tiempo la educación ha estado rodeada de tensiones en las maneras de enseñar y comprender los diversos contextos socioculturales en los que se encuentran las personas que habitan las comunidades educativas; poder enseñar desde la diversidad fuera de los sistemas de poder se ha convertido en un reto de los maestros, este llamado a romper con las barreras colonizadoras de conocimientos nos lleva a hablar sobre la interculturalidad crítica, como esa que se desprende de la relacional[2] y funcional[3] que nos llevan a recaer en las mismas formas de comprender a los seres como aquellos a los que se les domina desde su comprensión contextual;

[2] Es decir, el contacto y el intercambio entre culturas distintas (personas, saberes, prácticas, valores y tradiciones). Ese contacto puede darse en condiciones justas o desiguales.

[3] Se refiere al reconocimiento de la diversidad cultural sin cuestionar las desigualdades de fondo, integrándose al sistema social existente.

es aquí en donde esta nueva forma de interculturalidad no parte del problema comun de la diferencia o diversidad sino desde el problema estructural-colonial-racial (Walsh, 2010).

En este sentido la interculturalidad se entiende como un proyecto que se construye desde la gente y no como un ente externo, es un proceso permanente de negociación entre culturas, que se mueven por condiciones de respeto, legitimidad, equidad e igualdad. En donde no hay que cambiar solo las relaciones, si no la estructura, condiciones y grupos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, razialización y discriminación. Entonces lo que se busca realmente es implosionar desde la diferencia, reconceptualizar los diálogos y refundar las estructuras sociales y epistémicas, que permita "una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana", de esta manera se propone a este término como una pedagogía decolonial en la que se visibilizan legítimas formas "otras" de ser, sentir, saber y vivir en diálogo con los conocimientos académicos (Walsh, 2010).

Es aquí en donde viene la Educación Científica Intercultural (ECI), a aterrizar la interculturalidad en un marco pedagógico mediante un enfoque dinámico y transformador, que busca la interacción y el diálogo entre diversos sistemas de conocimiento, especialmente el Conocimiento Ecológico Tradicional (CET) y el Conocimiento Académico Ecológico (CAE), la ECI entendiéndose como una zona de negociación (espacio en donde comunidades epistémicas distintas colaboran entre sí para generar significados sin necesidad de unificación), que busca superar las relaciones de poder desiguales entre la ciencia académica y los conocimientos locales fomentando una colaboración horizontal entre distintas comunidades, en donde los procesos educativos deben reconocer la pluralidad epistémica, en donde se dan distintas formas de conocer, interpretar y explicar el mundo (Robles-Piñeros, et al. 2020).

De esta manera, según Robles-Piñeros et al. (2024) conciben a la ECI como un enfoque educativo, que reconoce que la ciencia escolar no puede ser neutral ni universal, sino más bien parte de una tradición cultural específica. Es así como desde esta mirada la ciencia buscaría promover espacios respetuosos y críticos en la cultura científica y los diversos saber que poseen los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de comunidades étnicas (campesinos, indígenas, raizales,locales, etc). La ECI fomenta la construcción de espacios colaborativos en ambientes educativos donde el conocimiento científico se dialoga con los conocimientos locales que circulan en los territorios. Esto implica que los educadores tomen el papel como investigadores de los conocimientos que traen los estudiantes reconociendo su valor y generando oportunidades reales para que estos se expresen y sean considerados dentro del aula (Robles-Piñeros et al., 2024).

1.2. La transversalidad en la educación rural

La transversalidad en la educación rural encuentra en la interculturalidad crítica un principio orientador que permite articular los saberes académicos con los conocimientos locales. Mientras la transversalidad busca integrar distintas disciplinas, la interculturalidad invita a transformar las estructuras de poder que históricamente han jerarquizado los conocimientos. En este sentido, la transversalidad se convierte en un camino pedagógico para la construcción de una Educación Científica Intercultural (ECI), al propiciar el diálogo horizontal entre el Conocimiento Académico Ecológico (CAE) y el Conocimiento Ecológico Tradicional.

La transversalidad en este sentido se propone como una visión integradora del conocimiento que trasciende los límites de las disciplinas tradicionales, promoviendo una educación significativa y adaptada con el entorno, respondiendo a la problemática entre “enseñar conocimientos y educar para la vida” ya que esta busca promover una educación integral conectada con las realidades sociales, culturales y ambientales de las comunidades educativas. Este enfoque promueve

aprendizajes significativos, horizontales y contextualizados, orientados al desarrollo integral del ser humano en sus dimensiones cognoscitiva, social, valórica y afectiva (Gómez y Castañeda, 2024)

Más que una estrategia limitada a proyectos pedagógicos, la transversalidad implica una transformación profunda en la práctica docente y en la organización curricular, es importante desarrollar un proceso de investigación y la formación de investigadores con un enfoque y sensibilidad a la transversalidad, donde los temas y valores fundamentales de la formación ciudadana (como la convivencia, la responsabilidad social, la identidad y la autonomía), se abordan de forma continua y natural en todas las áreas del conocimiento. Así, la transversalidad moviliza los cuatro pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, fomentando el trabajo colaborativo entre docentes, la interdisciplinariedad y la pertinencia educativa frente a los desafíos del entorno. En contextos rurales, su implementación requiere docentes con sensibilidad contextual y competencias pedagógicas que permitan vincular los contenidos escolares con la realidad comunitaria (Gómez y Castañeda, 2024).

2. Sobre las relaciones dentro de la etnozoología

En coherencia con esta perspectiva intercultural, la etnozoología se presenta como, campo específico de esta investigación, según propone Costa-Neto (2009), que se enfoca en investigar la profunda conexión entre el ser humano y los animales específicamente, pero también otros organismos, considerando aspectos cognitivos, simbólicos, utilitarios, culturales y ecológicos que se dan en medio de las interacciones, en el libro “Manual de etnozoología” de este mismo autor se menciona que la etnozoología estudia los saberes locales y tradicionales sobre los animales,

abarcando cómo se clasifican, nombran y utilizan, tanto en aspectos materiales (alimenticios, medicinales, económicos) como en dimensiones simbólicas y espirituales. También examina el papel de la cosmovisión en la construcción de significados y busca un diálogo entre el conocimiento científico y el saber local, con aportes a la conservación y la educación.

Por su parte, Argueta y colaboradores (2012) amplían esta mirada al concebir la etnozoología como una disciplina histórica y patrimonial que estudia las relaciones entre humanos y animales a lo largo del tiempo, es decir de manera cronológica, desde los cazadores-recolectores hasta las sociedades contemporáneas, incluyendo contextos urbanos y rurales. A diferencia de Costa-Neto, estos autores destacan la necesidad de superar el nivel meramente descriptivo para profundizar en explicaciones sobre ciclos de vida, manejo, conservación y domesticación, subrayando además la importancia de la dimensión temporal y diacrónica, la pluralidad cultural y biológica, y la función de la fauna como patrimonio biocultural. Asimismo, insisten en la devolución de saberes, la co-investigación y el fortalecimiento del diálogo de saberes como elementos centrales para articular la etnozoología con la sustentabilidad, la educación y la mejora de la calidad de vida de las comunidades.

3. La narrativas como puente

Las formas de expresión no se limitan únicamente al ámbito oral; en este caso y el centro de estudio "las narrativas" abarcan diferentes mecanismos de comunicación: símbolos, musicología, baile, cuentos, dibujos y mucho más, la narrativa según Arfuch (2008), se entiende como una construcción que va más allá de simplemente contar historias, es una herramienta fundamental para darle forma a la identidad y a la subjetividad. Desde esta perspectiva, la narrativa es un espacio en el que las personas, los colectivos y las culturas reflejan, negocian y reinventan su sentido de sí

mismos en relación con el mundo. A su vez, se plantea el concepto de "identidad narrativa", donde la narrativa es un proceso por el cual las experiencias se ordenan y se encuentran significados que configuran la identidad; así, la narrativa no solo es una práctica estética, sino un acto ético y político, pues implica reconocer y articular la diversidad de voces y perspectivas que coexisten en una sociedad, influyendo directamente en la construcción de la subjetividad, las relaciones sociales y formas de gobierno propio.

Las narrativas nos invitan a acercarnos a las percepciones de la vida cotidiana campesina y a entender la cosmovisión que emerge de sus experiencias diarias. Según Paiva (2008), una narrativa es algo dicho o vuelto a contar, un relato de un hecho real o ficticio, o una serie de eventos, secuenciales o no, del pasado, presente o futuro, también destaca que las narrativas pueden circular en formatos orales, escritos y visuales, y han sido ampliamente estudiadas en el campo de la lingüística debido a su compleja estructura, y están basadas en hechos reales o imaginarios, mantienen su poder como relatos y pueden incluir diversos personajes que le otorgan un sentido y posicionamiento espacial referente a contextos particulares (Paiva, et al. 2008).

Las narrativas campesinas, como expresión cultural arraigada en la oralidad y la escritura, ofrecen una valiosa ventana hacia las formas de vida, conocimientos y cosmovisiones de las comunidades rurales. Dentro de la narrativa campesina, se pueden identificar dos formas principales: la oral y la escrita. La narrativa oral es la construcción social más antigua en términos de configuración temporal y, como su nombre indica, se transmite a través de la oralidad. Por su parte, la narrativa escrita surge a partir de esta oralidad, en un proceso donde lo visualizado en la mente se traduce al papel, ya sea en forma de texto o de dibujo; esto genera un correlato que, no siempre se desarrolla al mismo tiempo (Vega, J. 2019).

En el contexto rural, las narrativas tienden a inclinarse hacia la oralidad, motivadas por factores ligados al desarrollo social, como el analfabetismo; no obstante, esta preferencia también responde a que, en estas y otras comunidades, la oralidad es vista como una fuente de sabiduría, situación de respeto y conocimiento, ejemplificada en los consejos y relatos de los abuelos o de personas con vasta experiencia en el campo, que subjetiva lo bien llamado tradición. Tanto los relatos orales como los escritos están cargados de significados profundos, asociados a necesidades sociales, la memoria colectiva, el entretenimiento y lo místico (Vega, J. 2019).

Las narrativas constituyen una herramienta fundamental para la comprensión de las experiencias humanas, pues permiten reconstruir sentidos, memorias e identidades desde distintas perspectivas. En el ámbito educativo, investigativo y social, el análisis de los relatos ofrece la posibilidad de reconocer cómo los sujetos y las comunidades elaboran su historia y su relación con el mundo. La siguiente tabla presenta una clasificación de los tipos de narrativas según su finalidad, características y función, basada en la propuesta de Arfuch (2008), quien destaca la importancia del relato como espacio de configuración del sujeto y de la memoria colectiva.

Clasificación	Definición	Características	Función
Narrativas Autobiográficas y Biográficas	Construcción de identidad a través de la representación del yo.	Reflexión sobre experiencias significativas. Autorrepresentación e introspección.	Comprender y reconfigurar la identidad personal
Narrativas Testimoniales	Representación de experiencias individuales o colectivas de trauma y violencia, el testimonio se define como una «articulación de la experiencia» en la que	Voz de la memoria colectiva. Enfoque en la ética y la justicia social.	Visibilizar y reivindicar experiencias de dolor o injusticia.

	procesos sociales y personales se intersectan.		
Narrativas Culturales y de Identidad	Expresión de la identidad de grupos y comunidades.	Transmisión de valores y creencias. Reforzamiento de la memoria cultural.	Construir y preservar la identidad cultural.

Tabla 1. Tipos de narrativas. Adaptación basada en Arfuch (2008) .

3.1. Oraliteratura como la metamorfosis de la narrativa

La oraliteratura se entiende como una forma de resignificación cultural que reconoce el valor simbólico, expresivo y narrativo de los conocimientos transmitidos oralmente por esas comunidades que han sido históricamente marginadas, como lo son las indígenas, raizales y campesinas. A diferencia de la etnoliteratura, centrada en las producciones orales de comunidades étnicamente diferenciadas, como los pueblos indígenas o afrodescendientes. La oraliteratura abarca las manifestaciones narrativas de comunidades campesinas, rurales, urbanas marginales o desplazadas, es decir, de aquellos grupos tradicionalmente situados en los márgenes de la cultura hegemónica **(**Guerrero, y Guzmán. 2023).

De esta manera la oraliteratura no se reduce a un registro de relatos, sino que más bien constituye un acto colectivo de construcción de sentido, donde las experiencias, los conocimientos locales, las memorias y las prácticas cotidianas se configuran como expresiones legítimas de pensamiento y creación. Como plantean Guerrero Rivera y Guzmán Chaves (2023), la oraliteratura se erige como una "literatura de frontera", que desborda las categorías tradicionales de la literatura escrita al integrar el saber comunitario, la memoria viva y la experiencia compartid**a** como fuentes fundamentales de conocimiento y sensibilidad estética.

4. Sobre la identidad campesina

La identidad campesina surge de una conexión profunda con la tierra, alimentada por las diversas dinámicas y formas de habitar el territorio en sus dimensiones políticas, sociales y emocionales (Escobar et al., 2023). Esta identidad se sintetiza en el concepto de "campesino", que representa a un sujeto intercultural que vive y se define en el campo y con el campo. A partir de su arraigo a la naturaleza, el campesino desarrolla un sentido de pertenencia y construye representaciones propias, sustentadas en conocimientos, saberes y tradiciones transmitidos a través de generaciones. Estas formas de ser y de hacer se han consolidado mediante relaciones colectivas, especialmente con la familia, la comunidad y todos los elementos que estructuran la organización social y el trabajo en el ámbito campesino (Escobar et al., 2023).

Según la definición de Escobar y colaboradores (2023), el campesino es toda persona cuya subsistencia depende de una relación directa y sostenida con la tierra, especialmente a través del trabajo agrícola; estos trabajadores mantienen prácticas de producción que se integran a sus comunidades locales, donde el cuidado del entorno y la preservación de los sistemas agroecológicos son aspectos fundamentale. Así, la identidad campesina se arraiga tanto en el aprovechamiento sostenible de la tierra como en el compromiso con la conservación de su entorno natural. Por su parte, Granados (2020) propone varias dimensiones para comprender el campesinado, destacando al campesino como un producto histórico, esta visión implica reconocer sus orígenes comunitarios diversos y la necesidad de entender a estas comunidades a través de configuraciones de trabajo con la tierra, procesos políticos, el impacto de la violencia y las múltiples actitudes presentes en el ámbito rural. Así, el campesinado se comprende como un fenómeno complejo, moldeado por su contexto histórico y social. a partir de las dimensiones:

1)sociológica - territorial, relación del campesino con la tierra y sus territorialidades de la misma, socio-cultural, económica - productiva, organizacional - política.

5. investigación participativa como motor del educador investigador

La investigación acción participativa juega un papel importante en este trabajo y la mirada de sta pare desde una visión basada en la comunidad (CBPR), que según Pajares Sanchez (2020) se define en pocas palabras como un método de investigación colaborativo, que a diferencia de los enfoques tradicionales tiene un compromiso intrínseco con la equidad y la transformación social. Desde esta perspectiva CBPR/IAP, es un enfoque de investigación que busca establecer una asociación equitativa, involucrando a toda la comunidad a lo largo de las fases del proyecto; prioriza el poder compartido, es decir que entre la comunidad comparten la toma de decisiones, la propiedad el proceso de investigaci´n y resultados; además su propósito va más allá de solo generar conocimiento, buscando activamente el uso de datos y las recomendaciones para poder llegar a un cambio social (Pajares Sánchez, L., 2020).

El exito de este enfocarse se puede medir por el grado activo de participación que la comunidad logra promoviendo lo comunitario y la autogestión, de esta manera se le otorga el papel a los miembros de la comunidad como expertos y socios igualitarios, reflejando un cambio conceptual o de lenguaje de la investigación “sobre” las comunidades a una investigación “con” las comunidades; se valora la vida cotidiana y común como ámbitos esenciales para la investigación buscando un “saber vivo” que dignifique la experiencia de la comunidad con la que se trabaja (Pajares Sánchez, L., 2020).

Este enfoque surge como una respuesta a esas prácticas que históricamente han victimizado a comunidades marginalizadas y oprimidas. En esencia, como lo ha venido mencionando Pajares

(2020) la CBPR busca una investigación más exhaustiva y relevante que beneficie directamente a la comunidad al garantizar que las personas tengan una influencia significativa en el proceso de investigación y que se escuchen las voces de los grupos que ha diario se ven silenciados, lo que puede conducir a una investigación más accesible, aplicable y completa. Es un compromiso explícito para que el conocimiento fluya de regreso a la comunidad de forma utilizable y accesible.

ANTECEDENTES

La siguiente tabla da cuenta de la revisión bibliográfica y de antecedentes investigativos, que están clasificados por cuatro pilares conceptuales; 1) Educación científica intercultural (ECI), 2) etnobiología, 3) narrativas campesinas y memoria rural, 4) investigación participativa en contextos rurales. De esta misma forma la revisión se realizó a través de tres categorías; a) internacional, b) nacional, c) local. citar que es mapeamiento informacional bibliográfico propuesto por moolibn

CATEGORÍAS	FUENTES	TÍTULO	AÑO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGÍA	APORTES

Educación Científica Intercultural (ECI)	Robles-Piñeros, J., Ludwig, D., Baptista, G. C. S., & Molina-Andrade, A. (2020). Intercultural science education as a trading zone between traditional and academic knowledge. Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences, 84, 101337.	Intercultural science education as a trading zone between traditional and academic knowledge	2020	Jairo Robles-Piñeros, David Ludwig, Geilsa Costa Santos Baptista, Adela Molina-Andrade	Explorar cómo la educación científica intercultural puede actuar como un "trading zone" (zona de negociación) entre el conocimiento ecológico tradicional (TEK) y el conocimiento ecológico académico (AEK), analizando los puntos de convergencia y tensión entre ambos a partir de experiencias etnográficas y educativas con comunidades rurales de Brasil.	La investigación adopta una metodología transdisciplinaria que combina etnografía, filosofía de la ciencia e investigación-acción participativa. Se realizaron observaciones en comunidades agrícolas, entrevistas con habitantes locales, trabajo en aulas de dos escuelas rurales y análisis conceptual sobre las epistemologías implicadas en los saberes tradicionales y científicos. Esta integración metodológica permitió observar tanto prácticas agrícolas locales como su relación con los contenidos escolares relacionados con la ecología.	El artículo aporta evidencia sobre cómo el conocimiento tradicional y el académico presentan "solapamientos parciales" que pueden servir como puntos de encuentro para la educación científica intercultural. Propone herramientas pedagógicas como las tablas de cognición contextual, que facilitan el análisis comparativo entre saberes. Además, muestra que las aulas pueden funcionar como espacios legítimos para el diálogo intercultural,

							fortaleciendo la valoración de los saberes locales y evitando relaciones jerárquicas entre conocimientos. El estudio contribuye tanto a la reflexión educativa como a la formación docente en contextos culturalmente diversos.

	García Ávila, E. P. (2024). “Weerajûin jûpûnoû woûliiwou” conocimientos etnoentomológicos del cabildo indígena multiétnico KUWAI (Acacias, Meta): diálogos para un enfoque intercultural.	Weerajûin jûpûnoû woûliiwou” conocimientos etnoentomológicos del cabildo indígena multiétnico KUWAI (Acacias, Meta): diálogos para un enfoque intercultural.		Erika Paola García Avila	Fomentar el entendimiento y respeto entre diferentes culturas, particularmente a través de la investigación etnoentomológica. Esto implica explorar la relación de los pueblos indígenas con su entorno natural y el estudio de los insectos, reconociendo el Conocimiento Local Indígena como un tesoro invaluable. La meta es tender puentes entre diversas formas de conocimiento y visiones del mundo, valorando la diversidad de enfoques y experiencias a través de una investigación	La metodología de este trabajo se basa en la investigación-acción, con un enfoque cualitativo. Se utilizaron técnicas como entrevistas en profundidad, grupos focales y observación participante para recopilar información directamente de la comunidad indígena. Además, se combinaron los conocimientos etnoentomológicos de la comunidad KUWAI con herramientas de la entomología occidental, promoviendo un diálogo intercultural y transdisciplinario para la construcción conjunta de saberes.	provee un ejemplo práctico y fundamentado de cómo la etnoentomología puede enriquecer el currículo, validando el conocimiento indígena como un pilar de la diversidad cultural y un modelo para el diálogo de saberes. Su metodología transdisciplinaria inspira nuevas estrategias pedagógicas y materiales educativos contextualizados, fomentando la valoración activa de diferentes epistemologías y la formación docente en enfoques interculturales. Así, la tesis puede

					transdisciplinaria.		explorar tanto los desafíos como las oportunidades para implementar una educación que respete y promueva la diversidad cultural de manera efectiva.

	Bonan, L., Bonanata, J., González, M. L., Pittaro, A., Chadwick, G., & Azpiazu, S. (2021). La significatividad del ciclo del agua: un camino para explorar modos de construir una educación científica intercultural. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (50), 15-33.	La significatividad del ciclo del agua: un camino para explorar modos de construir una educación científica intercultural	2021	Leonor Bonan, Julieta Bonanata, María Lorena González, Ana Pittaro, Geraldine Chadwick, Santiago Azpiazu	Develar qué puntos de contacto permiten poner en comunicación conocimientos vernáculos y científicos sobre la temática del agua. El fin último de esta investigación es contribuir con la creación de prácticas significativas para las etnias indígenas, específicamente para el pueblo qom en las provincias de Chaco y Formosa, Argentina.	La metodología de esta investigación se basa en la investigación-acción, un enfoque que combina la indagación con la implementación de acciones para resolver problemas educativos. Se desarrollaron actividades didácticas exploratorias en instituciones educativas con estudiantes mayoritariamente del pueblo qom en Chaco y Formosa, Argentina. Para ello, se realizaron estudios antropológicos, lingüísticos y etnocientíficos para comprender los conocimientos vernáculos sobre el agua, se diseñaron y adaptaron actividades en colaboración con maestros aborígenes, y se analizaron las respuestas de los estudiantes a través de dibujos, collages y discusiones, buscando	La investigación proporciona aportes valiosos al destacar la esencialidad de reconocer y validar los conocimientos vernáculos de las comunidades, proponiendo la investigación-acción como una metodología idónea para la construcción conjunta de saberes. Resalta la importancia de identificar "puntos de contacto" entre las cosmovisiones locales y la ciencia occidental para establecer un diálogo enriquecedor, lo que implica el desarrollo de materiales didácticos culturalmente

						puntos de contacto entre la cosmovisión qom y la ciencia escolar en relación con el ciclo del agua.	pertinentes. Finalmente, subraya cómo esta aproximación desafía la hegemonía de la ciencia occidental y empodera a las comunidades a través de prácticas educativas significativas y contextualizadas.

	Chadwick, G., & Bonan, L. (2018). Educación científica intercultural: tendiendo puentes conceptuales sobre las Pléyades en el Gran Chaco. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (43), 17-29.	Educación científica intercultural: tendiendo puentes conceptuales sobre las Pléyades en el Gran Chaco.	2018	Geraldine Chadwick, Leonor Bonan	Identificar los puentes conceptuales que pueden establecerse entre los conocimientos científicos occidentales y los conocimientos vernáculos qom en torno a las Pléyades. Se busca comprender cómo se pueden articular ambos sistemas de conocimiento en el aula para promover una educación científica intercultural significativa en contextos escolares donde confluyen múltiples lenguas y cosmovisiones.	La investigación empleó una metodología de investigación-acción desarrollada en escuelas rurales del Chaco. Se llevaron a cabo intervenciones educativas que incluyeron observación participante, entrevistas, análisis documental, actividades exploratorias, uso de simuladores astronómicos, elaboración de collages y observación con telescopios caseros. Las actividades estaban orientadas a relevar las representaciones científicas y vernáculas que los estudiantes tenían sobre las Pléyades y sobre el cielo qom en general. Durante el proceso se generaron categorías de análisis progresivas a partir de los datos recopilados.	Este artículo aporta a tu tesis al mostrar cómo es posible articular el conocimiento científico escolar con los saberes vernáculos de una comunidad sin perder el valor ni la complejidad de ninguno de los dos. La investigación evidencia que los pueblos originarios —en este caso el pueblo qom— construyen relaciones con el entorno basadas en narrativas, símbolos y experiencias intergeneracionales, tal como sucede en las comunidades campesinas con respecto a las serpientes en la vereda Arrayanal.

							El estudio demuestra que cuando se reconocen estas narrativas como fuentes legítimas de conocimiento, es posible identificar puentes conceptuales que permiten comprender fenómenos naturales desde ambas perspectivas. Esto respalda la intención de tu tesis de trabajar la etnozoología de manera colaborativa, respetuosa y situada, integrando los relatos campesinos sobre serpientes con conceptos de ecología, conservación y

							educación ambiental. Además, el artículo resalta la importancia de metodologías participativas como la investigación-acción y el uso de actividades abiertas, elementos que fortalecen tu enfoque de co-investigación con la comunidad para construir productos significativos que contribuyan a la valoración y protección de la fauna local.

Etnobiología	Díaz Castelblanco, S. (2024). Libro del artista: valoración de los conocimientos etno-ecológicos, desde la relación biocultural entre la avifauna y las comunidades asentadas en el área de influencia de la Laguna de Fúquene" Singuasinga" vereda Chinzaque.	Libro del artista: valoración de los conocimientos etno-ecológicos, desde la relación biocultural entre la avifauna y las comunidades asentadas en el área de influencia de la Laguna de Fúquene" Singuasinga" vereda Chinzaque.	2024	Sofía Díaz	Valorar los conocimientos etno-ecológicos de la comunidad asentada en la vereda Chinzaque, cerca de la Laguna de Fúquene (Singuasinga), a través de un estudio etnobiológico centrado en la interdependencia entre la avifauna, el entorno natural y las tradiciones campesinas. Se busca visibilizar la importancia de la memoria de la Laguna de Fúquene mediante una estrategia de mediación biocultural, que incluye una obra de arte y un Libro del artista, para entrelazar los	Se enfoca en la investigación cualitativa, específicamente en el estudio de caso, utilizando herramientas como entrevistas semiestructuradas, cartografía social y talleres de co-creación con la comunidad. Se busca la participación activa de los habitantes de la vereda Chinzaque para recopilar sus conocimientos etno-ecológicos y sus percepciones sobre la relación biocultural con la Laguna de Fúquene y la avifauna. Además, se integra la creación artística como un medio para la valoración y comunicación de estos saberes, culminando en la producción de una obra de arte y un Libro del artista.	Ofrece un marco robusto para valorar el conocimiento local de las comunidades campesinas, interpretando sus narrativas como una ventana a su cosmovisión y a prácticas de manejo sostenible. Permite identificar cómo las historias reflejan la interconexión profunda entre lo humano y la naturaleza, contribuyendo al rescate cultural y a la construcción de un diálogo intercultural entre saberes científicos y tradicionales.

					conocimientos científicos y los saberes ecológicos tradicionales de las familias que aún dependen de este ecosistema hídrico.		

	Perez Rodriguez, I. M. (2024). Experiencia: reconocimiento etnoornitológico de especies endémicas de aves de la llanura colombiana para su cuidado a partir de las concepciones de los estudiantes del grado 802 de la Institución Educativa Veinte de Julio del municipio de Acacías Meta.	Experiencia: reconocimiento etnoornitológico de especies endémicas de aves de la llanura colombiana para su cuidado a partir de las concepciones de los estudiantes del grado 802 de la Institución Educativa Veinte de Julio del municipio de Acacías Meta.	2024	Ingrid Perez Rodriguez	Sistematización de una experiencia educativa de práctica pedagógica. Que se llevó a cabo en el municipio de Acacías Meta y buscaba el reconocimiento etnbógico de las aves endémicas de la llanura colombiana. Para ello, se indagaron los saberes, prácticas y creencias de los estudiantes del grado 802 de la Institución Educativa Veinte de Julio sobre estas aves.	Se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo, adoptando un paradigma interpretativo que permitió comprender las subjetividades y significados que los estudiantes atribuyen a su relación con las aves endémicas de la llanura colombiana. El tipo de investigación fue la investigación-acción, lo que implicó un proceso cíclico de reflexión y acción, donde se identificaron problemas, se planificaron intervenciones, se ejecutaron y se evaluaron, buscando la transformación y mejora de la práctica pedagógica. Finalmente, el método se basó en la sistematización de experiencias, lo que conllevó a la reconstrucción crítica de la experiencia vivida, la	Al enfocarse en la etnoornitología y la recuperación de saberes locales sobre aves endémicas de la llanura colombiana, ofrece aportes significativos a la investigación en etnobiología. Proporciona una metodología para la sistematización de experiencias educativas, lo cual puede ser de utilidad en estudios con componentes de investigación-acción o pedagógicos. Asimismo, destaca la relevancia de integrar la perspectiva de los estudiantes en la construcción del conocimiento

						identificación de aprendizajes y la generación de conocimientos a partir de la práctica.	etnobiológico, sugiriendo vías para incorporar la visión de las comunidades, en particular de los jóvenes, en la investigación. La exploración de las especies endémicas, además, presenta un modelo para analizar la interconexión entre la cultura y la biodiversidad local, aspecto central para la etnobiología y las estrategias de conservación.

	Palacios Mosquera, C. E. (2019). La enseñanza de saberes ancestrales biológicos-“etnobotánica”. Debate sobre la necesidad, el cómo y por qué incluirlos en el currículo de ciencias naturales en Colombia-caso particular la etnobotánica Chocoana.	La enseñanza de saberes ancestrales biológicos-“etnobotánica”. Debate sobre la necesidad, el cómo y por qué incluirlos en el currículo de ciencias naturales en Colombia-caso particular la etnobotánica Chocoana.	2019				

Tabla 2. Antecedentes Vargas-Santofimio (2025)

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene como objetivo desarrollar una propuesta de educación científica intercultural a través de un proceso de diálogo y co-producción que integre los conocimientos etnozoologicos de la comunidad campesina de la vereda Arrayanal, Huila, este busca desarrollarse a través de la siguiente pregunta:

¿Cómo la investigación participativa y el diálogo intercultural contribuye con la integración de los conocimientos etnozoologicos para la co-construcción de una propuesta de educación científica intercultural de la comunidad campesina de la vereda Arrayanal, Huila?

Paradigma: las interacciones que se dan cara a cara

El paradigma de esta investigación es el interaccionismo simbólico que se caracteriza por enfocarse en cómo los seres, construyen y mantienen sus sociedades a través de interacciones significativas vividas desde la experiencia directa (cara a cara), su propósito principal es la comprensión de la experiencia humana, es decir como esta es vivida y sentida por sus participantes en lugar de explicarlas a través de leyes causales generalizables (Garcia Y Flores., 2021).

Según Blumer citado por Garcia y Flores (2021) el interaccionismo simbólico está constituido por las siguientes premisas: " 1) las personas actúan con base en el significado que los objetos tienen para ellas, 2) el significado de los objetos se construye a través de la interacción social, y 3) los significados pueden modificarse a través de la interpretación que las personas hacemos de ellos. Esto quiere decir que el acto de la "interacción social simbólica, a los objetos y a la acción conjunta como conceptos fundamentales e interdependientes que operan de manera no lineal" es decir como una micelio (Garcia Y Flores., 2021).

Entonces el interaccionismo simbólico, resulta siendo un paradigma adecuado para comprender esas memorias narradas desde los saberes etnozoologicos de la comunidad de la vereda Arrayanal desde sus propias perspectivas, este enfoque permite reconocer la cultura como un sistema simbólico que da sentido a las prácticas cotidianas y a los conocimientos locales (Quezada, J. 2014). A continuación se presenta el proceso de la construcción de la realidad social simbólica de un individuo:

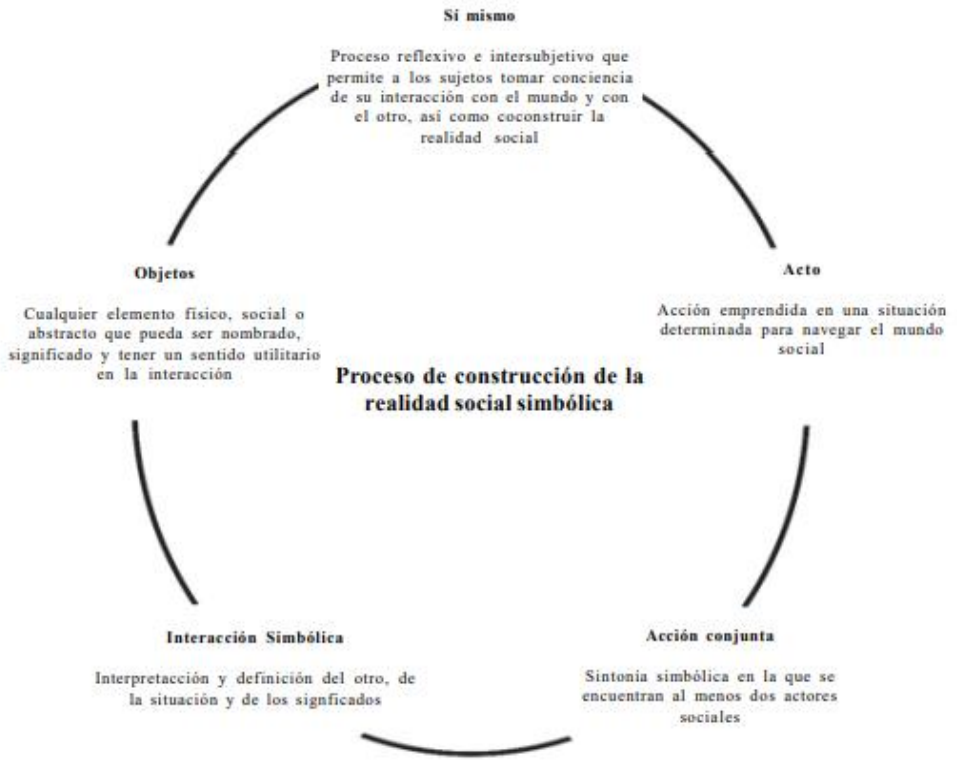


Figura 1, Proceso de construcción de la realidad social simbólica (García Alcaraz et al., 2021)

Enfoque: cualitativo, una comprensión más profunda de la realidad

De esta manera, se plantea una metodología con un enfoque cualitativo, pertinente, ya que permite la interpretación y comprensión profunda de la realidad a partir del estudio de relaciones sociales, dándole un valor importante a la cultura dentro de los procesos que se desarrollan en el contexto

campesino. También permite que se interactúe directamente con la comunidad sin alterar su realidad, facilitando la recolección de necesidades educativas y particularidades de la población (Bautista López, L. J., y Hurtado García, L. J. 2017).

En coherencia con lo anterior, se emplearán técnicas usualmente utilizadas en etnografía como la entrevista, solo que dándole una definición distinta como el "bate papo"[4] (ya que no me centré en ver a las personas del territorio como un individuo a analizar si no que las conversaciones que se dieron fueron realizadas desde el compartir el diario vivir en el campo haciendo parte de su cotidianidad), observación participante y diario de campo, grabaciones, fotografías que facilitarán el diálogo de saberes y la co – construcción de conocimiento con los actores comunitarios (Bautista López, L. J., y Hurtado García, L. J. 2017), el análisis de datos fue inductivo y emergente, lo que permitió construir categorías desde las voces de los campesinos, y atender a los significados que ellos otorgan de su relación con la fauna y el territorio. Así este proceso metodológico no solo buscó generar conocimiento, si no también fortalecer el reconocimiento y cuidado de los saberes campesinos en el marco de la educación científica intercultural.

Área de estudio (Lugares por recorrer ya caminados desde otros seres)

El estudio se llevó a cabo en el municipio de Rivera, Huila, antes de hablar del tecnicismo de lo que implica su ubicación geográfica, quiero mencionar que este territorio fue y es habitado por mis ancestros de familia materna, algo que me lleva a querer comprender aún más lo que ocurre en este territorio y lo que ocurrió antes de mi nacimiento, es la idea de que ella en vida camino estos caminos y que fueron significativos o no para ella, estar en este espacio tan sentido, para mi

[4] No queremos clasificarnos dentro del término entrevista para referirnos al diálogo con comunidades entre comunidades desde las metodologías etnográficas. Nos posicionamos dentro del término Bate-papo para describir este proceso desde un diálogo sin tecnicismos, desde la cotidianidad, fluido y ameno en el que se intercambian ideas cercanas.

puede ser un descubrimiento de razones para valorar más la vida, desde la memoria, el querer caminar sus pasos y desde lo que se irá aprendiendo en el caminar.

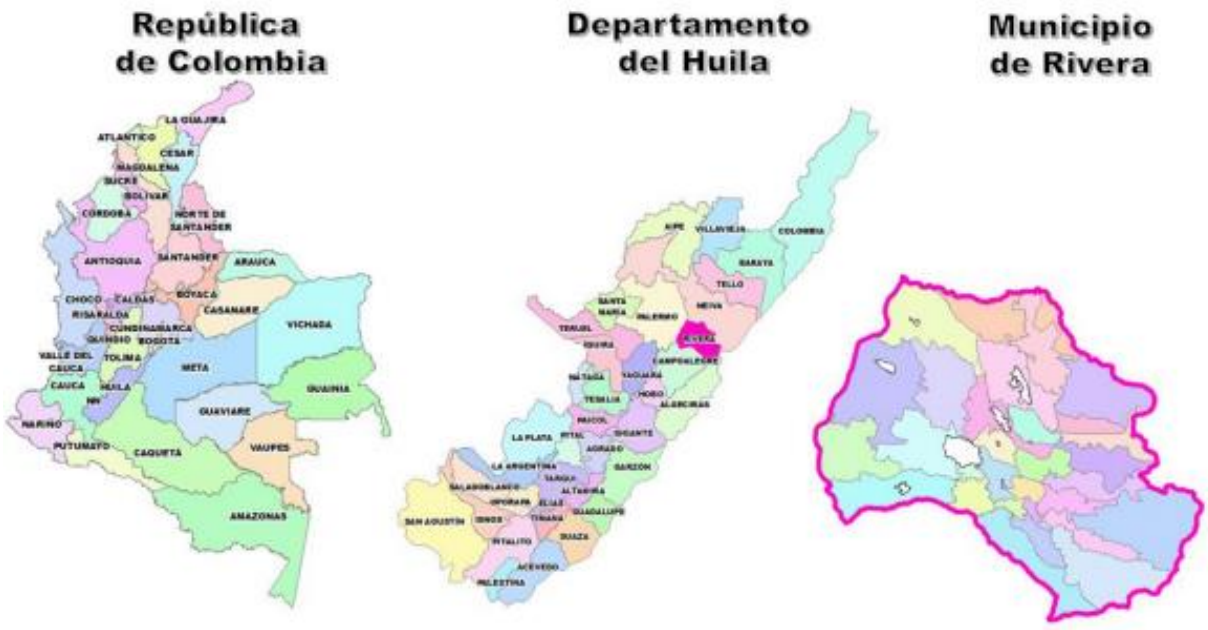


Figura 2, Localización del Municipio de Rivera, en la Zona Norte del Departamento del Huila (Reformulación del plan básico de ordenamiento territorial (pbot): documento de diagnóstico. Alcaldía del municipio de Rivera., 2021).

Rivera se divide en una zona de piedemonte sobre la vertiente occidental de la cordillera Oriental y una zona plana en el valle del río Magdalena, lo que hace de este espacio diverso en características climáticas y geológicas, su gradiente altitudinal oscila entre 500-3.000 msnm, lo que favorece una variedad de climas que van desde lo cálido seco hasta frío muy húmedo (IGAC, 1994). Las temperaturas medias anuales, por debajo de los 1.000 msnm, oscilan entre 24°C y 26°C, y las precipitaciones entre 500 mm y 1.500 mm. Influencias de la Zona de Confluencia

Intertropical y los vientos alisios configuran ecosistemas como selva tropical lluviosa en el piedemonte y bosque seco tropical en el valle (Armenta Porras, 2013).

Figura 3, Imagen satelital de la vereda Arrayanal, Rivera (Huila) , Google Earth (2025).

El área de estudio se sitúa principalmente en la Vereda Arrayanal del municipio de Rivera a 40 minutos aproximadamente del casco urbano, en el departamento del Huila. Geográficamente, Arrayanal se encuentra en la subregión Norte del Huila, un departamento caracterizado por su ubicación geoestratégica y por ser un territorio de contrastes climáticos, topográficos y



agroecológicos, caminando en un dia uno se puede dar cuenta de los cambios entre ecosistemas, cuando se empieza a subir desde la inca de Juan peña se camina el bosque andiino, a medida que se asciende a una finca llamada Manzanares, el cambio empieza a verse desde bosque húmedo tropical hasta subpáramo. La zona posee una rica diversidad cultural y biológica, lo que la convierte en un espacio ideal para investigaciones que integren dimensiones culturales y ecológicas (Huila, G. 2019).

Esta vereda está constituida por diferente fincas de campesinos que habitan la tierra, alrededor de 15 a 20 familias distintas, las fincas visitadas principalmente fueron la de Juan peña, Adriana Gonzales, Carmen Gonzales, Erika peña y Diana espinoza, también tiene su propia escuela "escuela Arrayanal, sede nucleo guadual".Un aspecto que puede ser relevante es que un área de la vereda constituida como finca Miraflores, situada en la vereda, se encuentra del Parque Natural Regional Siberia, un área de protección. Esto deja ver la importancia ecológica de la zona y su potencial para actividades en conservación. Este espacio, aparte de estar compuesto por la diversidad de ecosistemas ya mencionados, también posee gran variedad de cultivos como: plátano, cacao, café, mora, caña de azúcar, entre otros, que permiten que el campesino trabaja la tierra y viva de esto, además algunas zonas están direccionadas para ganado que se ve en menor porcentaje.

Por otro lado, gran parte de los encuentros realizados con los niños de la vereda se dieron en la Institución Educativa Rural de la vereda Arrayanal ubicada dentro de un contexto campesino predominante en el municipio de Rivera (huila), caracterizada por una relación cercana entre la vida cotidiana, caminar con bota de caucho hasta la escuela en medio de cultivos y montañas, utilizando de transporte al macho o al caballo para llegar a estar rodeados de su entorno natural propio. Esta escuela cumple un lugar muy importante de encuentro comunitario, ya que no se reúnen aquí solo para estudiar si no para dialogar frente a temas de acción importante de la vereda, partidos de fútbol, comidas, entre otros.



Figura 4, *Escuela Arrayanal. Fuente:* Fuente: Archivo de la investigación, 2025.

.

El proyecto educativo institucional (PEI) de la escuela orienta su labor pedagógica desde un enfoque integral que reconoce las diversidades y particularidades del contexto rural, promoviendo una educación pertinente al territorio. La institución busca fortalecer valores guiados al respeto, la responsabilidad, el cuidado de la vida entendidos desde la vida cotidiana de los niños desde su relación con la familia, la comunidad y el campo. El Pei resalta mucho la importancia de una educación que dialogue con el entorno, reconociendo a este como un espacio de formación pedagógico fundamental. Esto resulta especialmente relevante en una vereda donde la fauna, flora y los paisajes hacen parte del día a día de los estudiantes y de las narrativas que circulan en la comunidad.

Fases del camino investigativo

Este proceso de investigación se realizó como un caminar construido de manera progresiva junto con la comunidad campesina de la vereda. Las fases que se van a presentar a continuación no se dieron de manera rígida o lineal, sino como momentos “nicho”, interrelacionados que emergieron del diálogo y el echar pata, entres estos la reflexión colectiva.

FASES METODOLÓGICAS

El desarrollo de esta investigación se consolidó a través de un proceso dinámico y participativo, estructurado en fases que permitieron transitar desde el reconocimiento inicial del territorio hasta la co-creación de saberes interculturales. Entender la investigación como un "camino" implicó que cada etapa se nutriera de la anterior, priorizando siempre el diálogo de saberes y el respeto por los tiempos y dinámicas de la comunidad de la Vereda Arrayanal.

A continuación, se presenta la Tabla 3, donde se detallan los momentos clave de este proceso, los objetivos trazados y las estrategias metodológicas empleadas, tales como el "echar rulo", los talleres de formación y la co-creación de las narraivas:

Pregunta: ¿Cómo la investigación participativa contribuye a la integración de conocimientos etnobiológicos y académicos escolares en la co-construcción de una propuesta de educación científica intercultural para la comunidad campesina de la vereda Arrayanal, Huila?

Objetivo General: Desarrollar una propuesta de Educación Científica Intercultural que integre los conocimientos etnozoologicos y académicos escolares mediante un proceso de co-construcción para la comunidad campesina de la vereda Arrayanal, Huila

Objetivos específicos	Integrantes (con quiénes)	Estrategias/Técnicas	Escenarios	Fuentes/Modos de registro

Caracterizar los conocimientos etnozoologicos de la comunidad campesina de la vereda Arrayanal mediante un proceso de investigación participativo	1 Comunidad campesina - población flotante entre mujeres campesinas, hombres campesinos, en infancias. 2. Integrantes que conforman el colectivo de molécula verde 3. Estudiantes de la escuela de Arrayanal Huila	Cartografía social Entrevistas semiestructuradas (ECHAR RULO) (Guía de entrevistas) Observación participante y no participante Revisión bibliográfica Implementación de método interpretativismo cultural como estrategia de análisis narrativo Análisis textual (análisis del contenido y análisis documental)	Escuela Puntos de encuentro de Molécula Verde Casas locales de Arrayanal	Cartografía social por medio de mapas sobre el garabatear el espacio Grabación de audio, cuaderno de campo, transcripciones. Notas de campo (codificación), diario de campo. compilados de ilustraciones y escritos enfoque cualitativo y cuantitativo (caracterización de integrantes y análisis de narrativas)

Documentar las prácticas y significados asociados a la fauna relevante para la comunidad de la vereda Arrayanal mediante la co-construcción de narrativas asociadas al territorio	2. Integrantes y asistentes de Molécula Verde 3. Niños del la escuela de arrayanal Habitantes de las fincas	Análisis de dichos y frases Participación activa de talleres fichas, cuentos e información en actividades fundamentadas en la etnoherpetología. Uso de canciones tradicionales que den cuenta de plantas y animales y las distintas formas de interacciones que se pueden encontrar en el ambiente Cuentos colectivos El juego como eje integrador “ahora que hay vida cantemos”	Escuela Casa de los locales Puntos de trabajo comunitario	Formatos de consentimientos informados Diario de campo Compilados de ilustraciones y escritos Grabaciones de socialización sonidos ambientales análisis del contenido y análisis documental

Co–crear una intervención didáctica con ECI para reconocer los saberes de la vereda Arrayanal, fortalecer su memoria/transmisión y cuidado en el contexto local.	1 Comunidad campesina - población flotante entre mujeres campesinas integrantes del espacio de Molécula Verde 2. Integrantes que conforman el colectivo de molécula verde 3. Estudiantes de la escuela de Arrayanal Huila	Observación participante charlas sobre proceso Acción participativa Talleres comunitarios. Talleres acompañados de la Fundación ambiental Molecula verde. talleres de observación espacial, cartografía garabateada	Escuela Casa de los locales Puntos de trabajo comunitario	Observación, registro en cuaderno de campo Participación de talleres y registro final del mismo grabaciones ilustraciones finales con frases para su análisis (ideas previas, conocimiento nuevo y qué entendí) viajando vamos Entrevistas Análisis y registro documenta

Tabla 3, fases de la investigación (2025).

A continuación se profundizará más que cada una de las fases desde lo que se realizó en los espacios y cómo fueron vividos desde la escuela y la vereda, resaltando los encuentros, las prácticas y las decisiones que se construyeron colectivamente a lo largo del camino.

Aspectos éticos de la investigación

De acuerdo con los principios de justicia y respeto por la dignidad humana que guían esta investigación participativa, el tratamiento de la información recolectada se rigió por los lineamientos de la Ley 1581 de 2012 (Ley de Habeas Data) de la República de Colombia, los consentimientos informados se encontrarán en el apartado de los anexos com Anexo A.

En este sentido, se garantizó la protección de los datos personales y la privacidad de los habitantes de la vereda Arrayanal a través de las siguientes acciones:

Consentimiento Informado: Se obtuvo la autorización previa, expresa e informada de cada participante adulto para la realización y grabación de los diálogos ("echar rulo"), asegurando que el uso de la información sea estrictamente académico y pedagógico.

Protección de Menores: En el caso de las niñas y niños de la escuela, se contó con la aprobación firmada de sus representantes legales para su participación en los talleres (consentimiento informado) y para el uso de sus producciones artísticas y fotográficas dentro del cuerpo de este documento.

Derecho de Rectificación: Se mantuvo un diálogo constante con la comunidad para compartir los avances y el diseño del libro co-creado, respetando su derecho a conocer, actualizar y autorizar la forma en que sus historias y saberes son presentados.

1. ***Etapa 1: primeros encuentros y construcción de vínculos***

Inicialmente se realizó un acercamiento a la comunidad educativa utilizando la herramienta de la virtualidad, en donde se dieron reuniones con la Fundación ambiental molecula verde, con el fin de confirmar el escenario de trabajo y la persona con la cual se haría acompañamiento del proceso dentro de la escuela. En ese momento se hizo contacto con Anibal Crespo, único docente de la escuela Arrayanal.



Figura 5: Fotografía encuentro 1 cartografiando la escuela. Fuente: Carolina Puentes y Maria Camila Vargas (2025).

Posteriormente, se generaron espacios de encuentro directamente en la vereda en donde inicialmente se presentó a la investigadora ante los estudiantes y las personas presentes en la escuela. Tras este primer momento se dieron viajes consecutivos a la escuela Arrayanal en donde se inicia el primer espacio de indagación sobre la fauna a través de una cartografía del espacio

escolar. Esta actividad se desarrolla a través del juego denominado “Golosa de preguntas”, que consistía en avanzar por una secuencia de casillas, recoger un papel y responderían a las preguntas orientadoras que eran las siguientes: ¿Qué animales has visto cerca de la ecuela? ¿Qué sonidos de animales escuchas cuando estás en la escuela? ¿En qué lugares de la escuela crees que hay más animales? ¿Qué historias te han contado de los animales?.

Dando continuidad a la actividad, se propuso un espacio artístico en el que los niños y niñas recorrieron la escuela con el propósito de observar aquellos seres con los que cohabitan en su cotidianidad. Posteriormente, plasmaron todo lo observado por medio de dibujos, asignándoles nombres y representaciones propias. Para finalizar se realizó un espacio de diálogo colectivo en el que se compartieron las producciones a partir de preguntas como: ¿qué seres vemos en la escuela?¿de qué animal o planta se trata?¿qué nombres les dan?esto permitió reconocer a la escuela como un territorio compartido y a mi acercarme a sus formas de ver el mundo.

B. Diario de campo: aprender a narrar y observar



Figura 6. Obra de teatro con títeres. Fuente: archivo de la investigación (2025)

El diario de campo se utilizó en este momento como una herramienta para recoger a través de la experiencia de la cotidianidad, los encuentros de los niños y niñas con los animales que están en su entorno. Para introducir a su uso, se hizo un encuentro en la escuela en la que se presenta una obra de teatro utilizando títeres como recurso pedagógico, explicando la forma su importancia y las formas de llenarlo teniendo en cuenta factores como la emocionalidad. Se utilizó el siguiente cuento:

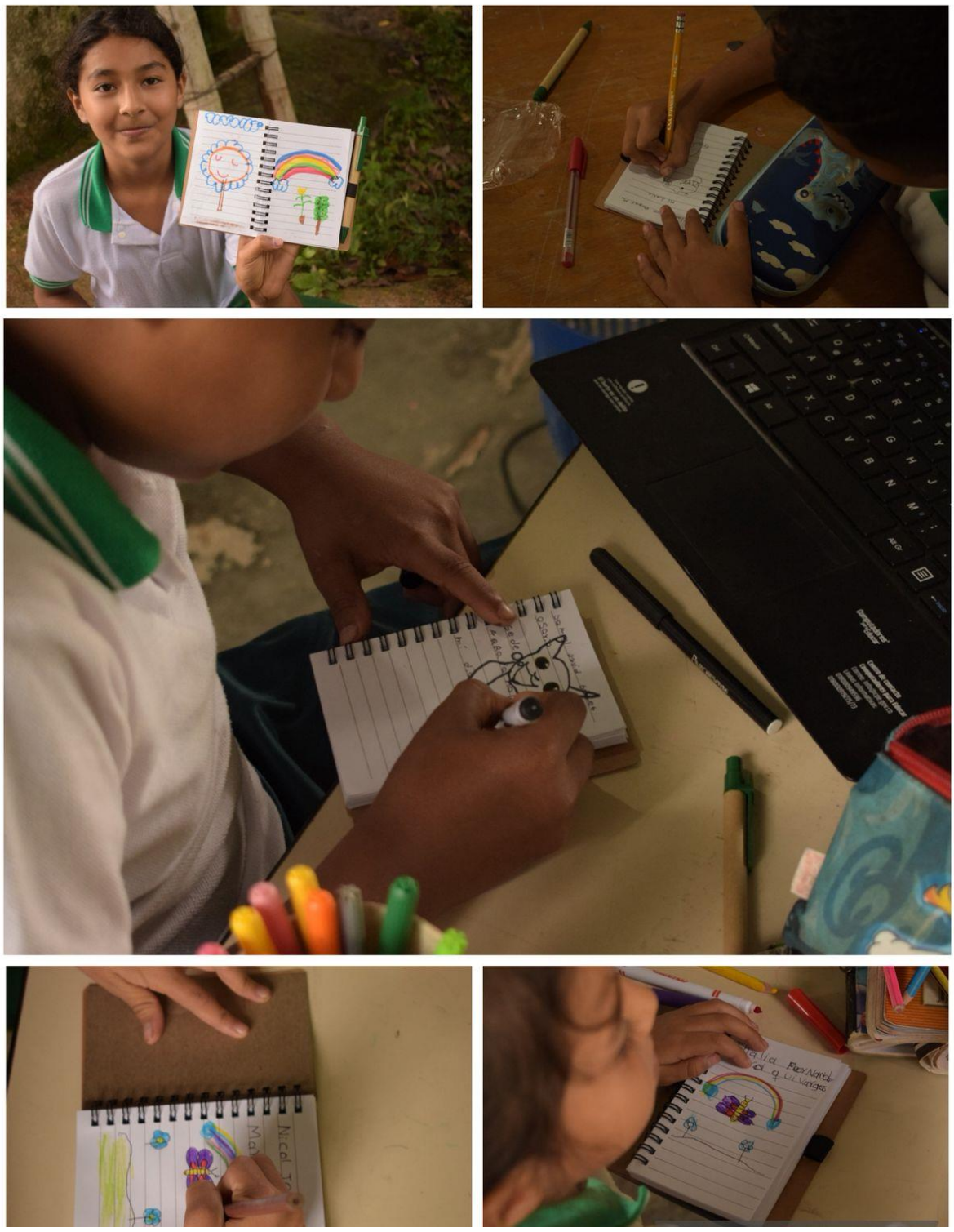


Figura 7. Estudiantes de la escuela arrayanal llenando sus diarios de campo (2025). Fuente: Archivo de la investigación.

El cuaderno que aprendió a escuchar

Había una vez un cuaderno que estaba muy triste. Era un cuaderno nuevo, con hojas blancas, pero nadie lo quería usar. Él pensaba que su único trabajo era que le escribieran "bonito" y que los adultos lo revisaran, y como a eso le tenía miedo, prefería quedarse vacío. Un día, mientras los niños caminaban por la escuela, el cuaderno decidió hablar.

Les contó que se sentía solo y que no entendía para qué existía si nadie le confiaba lo que veía, lo que sentía o lo que pensaba. Entonces aparecieron otros personajes que le explicaron algo importante:—Tú no eres un cuaderno cualquiera —le dijeron—. Tú puedes guardar lo que vemos cuando caminamos, los seres que encontramos, los sonidos, los colores y hasta las preguntas que no tienen respuesta.

El cuaderno se sorprendió cuando le dijeron que no necesitaba letras perfectas, ni dibujos "bien hechos". Podía tener hojas con rayones, palabras sueltas, dibujos torcidos, manchas de color y pensamientos pequeños. Todo eso también era importante. Poco a poco, el cuaderno entendió que su misión no era ser perfecto, sino acompañar. Acompañar a los niños en sus recorridos, en sus descubrimientos y en sus emociones. Ser una memoria de lo vivido para que nada de lo que pasará en la escuela y en el territorio se perdiera.

Desde ese día, el cuaderno dejó de estar triste. Se convirtió en un diario de campo: un compañero de exploración, dispuesto a escuchar todo lo que los niños quisieran contar sobre la vida que habita a su alrededor.

Posterior a la obra de teatro, se realizó un ejercicio práctico en el cual cada estudiante marco y personaliza su diario de campo. A Continuación, salimos a hacer nuestras primeras observaciones en la escuela. La actividad consistió en elegir un organismo presente en el espacio, dibujar y

describir sus características físicas; si sabía su nombre ponerlo y se hizo una invitación a investigarlo en casa. Como cierre, se dejó una tarea de observación orientada a profundizar en el reconocimiento del organismo seleccionado y en las preguntas que surgieran a partir del encuentro.

C. Cartografía de la finca: seres que la habitan

En este espacio se desarrolló nuevamente una actividad de cartografía social, sin embargo, esta vez se centró en las fincas de los niños y niñas, esos lugares que habitan cotidianamente. A través del dibujo representan los animales y organismo que se encuentran en su entorno más cercano. Durante esta actividad se les invitó a los estudiantes a expresar las sensaciones que les generan estos seres y los nombres comunes con los que los conocen.

Una vez finalizadas las cartografías, cada estudiante compartió su trabajo realizado con el grupo, resaltando los animales y plantas presentes en sus fincas e identificando diversidad de especies asociadas al ecosistema, los cultivos y los espacios cercanos a sus fincas. Este momento permitió que emergieran relatos sobre los encuentros que han tenido con estos organismos, fortaleciendo el reconocimiento de la finca como un territorio vivo/habitado.

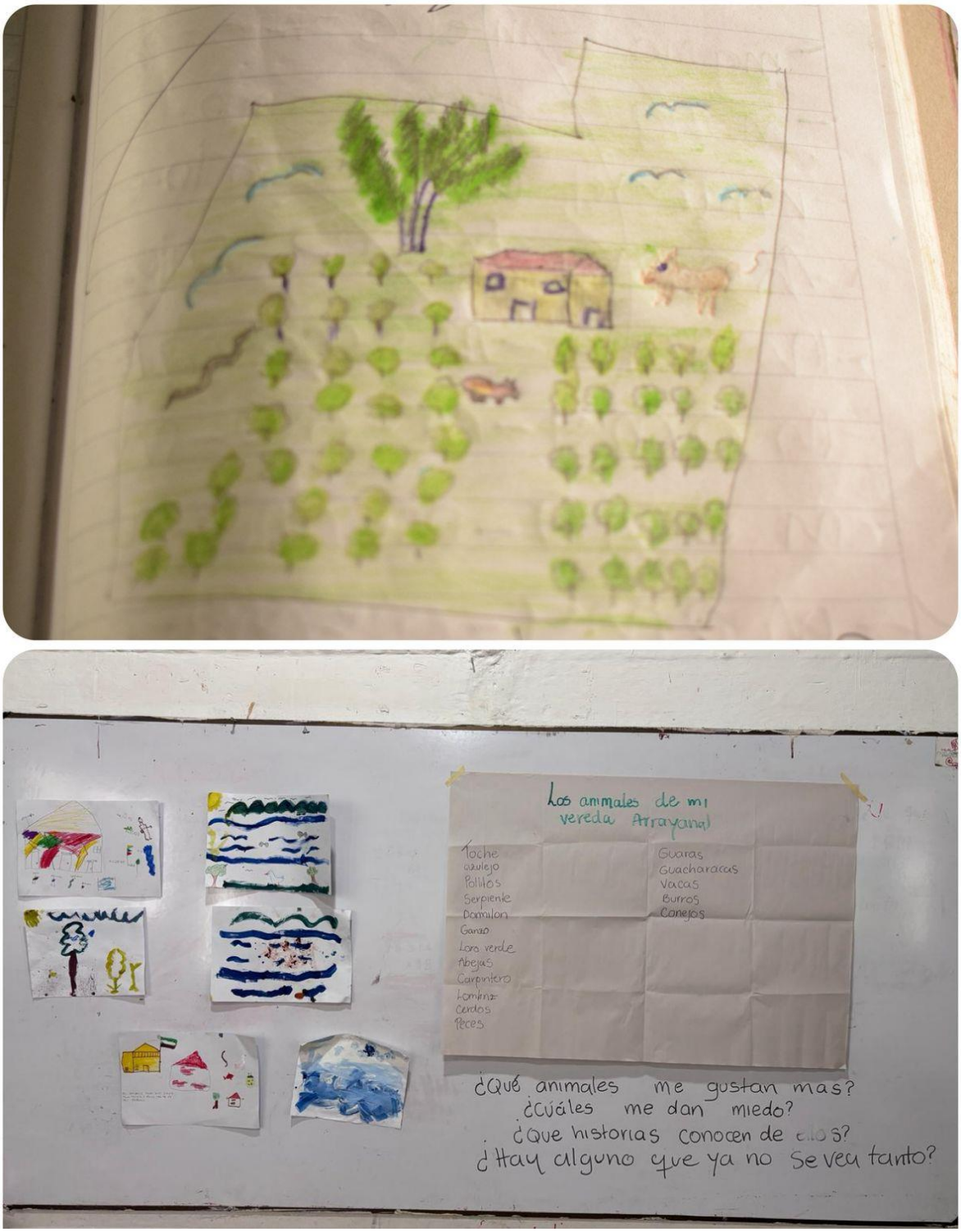


Figura 8. fotografías de los dibujos elaborados por los niños y niñas de la Escuela Arrayanal (2025). Fuente: archivo de la investigación.

D. Exploración lúdica y monitoreo comunitario de la fauna

Este espacio contó con el apoyo de la fundación molecula verde, y permitió profundizar en los conocimientos que los niños y niños tienen sobre la biodiversidad de la vereda. La actividad inició con un juego titulado *la búsqueda del tesoro* en el cual se ocultan imágenes de diferentes animales (reptiles, anfibios, insectos) en diferentes espacios de la escuela. Los niños debian encontrarlas y una vez recuperadas todas las imágenes, se generó un diálogo colectivo para conversar de los hallazgos: los nombres que les dan los animales, si los había visto anteriormente y las experiencias de encuentro que recordaban. A partir de estas conversaciones, se reflexiona de manera conjunta sobre la fauna del territorio y se da paso a la siguiente actividad.



Figura 8. fotografías taller de la búsqueda del tesoro y monitoreo comunitario (2025). Fuente: archivo de la investigación.

En este espacio, la Fundación Molécula Verde compartió con los niños y niñas su experiencia en torno al monitoreo comunitario que vienen realizando en la vereda vecina “La Honda”. Durante este espacio, se explicó qué es el monitoreo comunitario, cómo se lleva a cabo y cuáles han sido algunos de los animales registrados en la zona. Posteriormente, se continuó con actividades lúdicas orientadas a fortalecer el aprendizaje desde el juego. Una de ellas consistió en una carrera de piezas, en la que los niños debían correr para recolectar las partes necesarias y, una vez reunidas, construir un rompecabezas de manera colectiva. Como reto final, se realizó un juego de búsqueda de parejas de animales, utilizando imágenes captadas a través de cámaras trampa por la fundación. Este espacio se desarrolló en un ambiente de entusiasmo y cierre, marcado por el agradecimiento compartido, ya que coincidió con el último día de clases antes del inicio de las vacaciones escolares.

---

2. Etapa II: Diálogos campesinos y caminatas por el territorio

---

A. Entre fincas y caminos: encuentros narrativos en la vereda Arrayanal

Este espacio, al igual que los anteriores, fue profundamente significativo. Para contextualizar el lugar y el sentido de mi llegada, es importante mencionar que mi familia materna proviene de un municipio cercano a Rivera (Huila). Mi madre migró a Bogotá a una edad temprana en busca de oportunidades; sin embargo, gran parte de mi familia permaneció en Rivera y en la vereda La Ulloa. Volver a este territorio y permanecer allí durante un tiempo prolongado representó para mí una experiencia de profundo significado personal: recorrer los caminos de mi gente, de aquello que hace parte de mi historia y de mi sangre, fortaleció la conexión con el lugar y permeó el desarrollo del proceso investigativo.

Una de las locaciones de estancia durante esta etapa fue la finca de Juan Peña Santofimio, primo materno. Mi permanencia allí y la cercanía familiar facilitaron que las personas habitantes de las distintas fincas se acercaran a mí de una manera distinta, más cercana y confiada. De este modo, el trabajo en el territorio (aunque continuaba siendo una responsabilidad académica) trascendió la noción de "trabajo" para convertirse en una experiencia de encuentro, escucha y construcción de vínculos con las personas de la vereda.



Figura 9. fotografías de Juan Peña por la ventana de la cocina (2025). Fuente: archivo de la invesigación.

La primera finca visitada fue la de Adriana González. En cada uno de los encuentros realizados en las fincas, las conversaciones iniciaron, de manera natural, en torno a quiénes habitaban esos espacios y qué historias se tenían sobre los animales. Las preguntas y los diálogos surgían de forma

espontánea, al igual que las narrativas compartidas. Durante los días consecutivos de estancia en la vereda, se visitaron las siguientes fincas: la de Juan Peña (en la cual me hospedé), la de Ericka Peña, ubicada en la parte baja de la vereda, posteriormente la de Carmen González y, por último, la de Diana Espinosa.

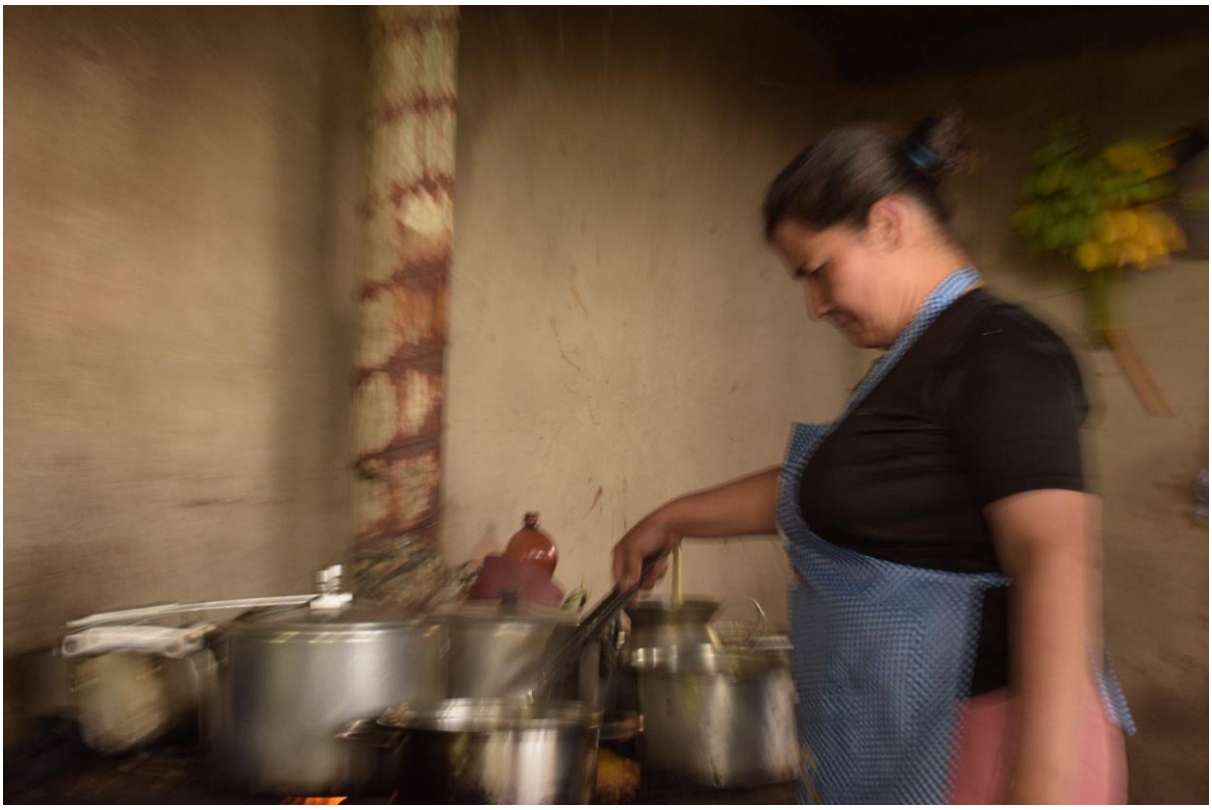


Figura 10. fotografía de Adriana Gonzales cocinando mientras hablábamos (2025). Fuente: archivo de la investigación.

En estos encuentros se conversó tanto sobre aspectos de la vida cotidiana como sobre las relaciones con la fauna del territorio. Se indaga por el tiempo de permanencia en la vereda, las personas con quienes convivían, el papel de ser mujer en el campo, los sentires frente al lugar, los animales que conocían, aquellos que les generaban mayor o menor agrado y las razones de ello, así como las historias propias o heredadas relacionadas con los animales. Este acercamiento constituyó el

primer momento de la segunda etapa metodológica. Las conversaciones fueron registradas mediante una grabadora de audio, previa autorización de cada una de las personas participantes.

B. Caminar Manzanares: trabajo, monte y relación

Después de estos primeros encuentros, surgieron invitaciones a distintos espacios del territorio, entre ellos caminatas hacia Manzanares, una de las fincas más alejadas y ubicada en la parte alta de la montaña. A estos recorridos asistí principalmente con los hombres de la vereda, participando en labores cotidianas como arrear el ganado (actividad de la cual hice parte), desparasitar animales y revisar el estado de la finca, la cual no se encontraba habitada en ese momento. En estos encuentros compartí con Juan Peña, Uldarico Castillo (campesino de la vereda), Daniel Castillo (hijo de Uldarico), Daniel Peña (joven de la vereda), así como con Jesús y Carlos González (hijo de Jesús). Estas experiencias permitieron conocer de cerca las dinámicas del trabajo campesino y la relación que los hombres establecen con la naturaleza a partir de sus labores diarias.



Figura 11. fotografía del roblar camino a Manzanares (2025). Fuente: archivo de la investigación.

Las visitas a Manzanares se realizaron en un par de ocasiones. Durante estos recorridos surgieron algunas historias relacionadas con los animales, aunque en general se evidenció una mayor reserva para narrarlas de manera explícita. Paralelamente, las mujeres de la vereda comenzaron a invitarme a espacios más íntimos, como las onces, encuentros en los que se compartían historias, experiencias de vida y conversaciones cotidianas. En estos espacios también fui invitada a conocer otras fincas y a compartir con los niños y niñas, lo que contribuyó a que el vínculo se tornara cada vez más cercano y familiar.



Figura 12. fotografía del paisaje de Manzanares mientras arribamos al ganado (2025). Fuente: archivo de la investigación.

Este proceso no solo fortaleció las relaciones con la comunidad, sino que también me permitió reconocer, a nivel personal, mi deseo de habitar la ruralidad, presente desde mi infancia. Durante

esta etapa, las conversaciones fueron registradas mediante grabaciones de audio, con excepción de los encuentros con los hombres, quienes manifestaron su negativa a ser grabados; por ello, sus relatos permanecen en las recordaciones construidas a partir de la experiencia vivida. La permanencia en la vereda durante esta fase fue aproximadamente de un mes.

---

3. Etapa III: Volver palabra la experiencia

Construcción colectiva de relatos y sentires sobre la fauna del territorio

La etapa final del proceso fue concebida desde un inicio de manera colectiva. Desde los primeros encuentros con las personas participantes, se acordó la elaboración de un libro en el que se representan las historias y relatos sobre los animales del territorio, lo que permitió que, desde el comienzo, existiera disposición y acompañamiento por parte de la comunidad. Cabe resaltar que la Fundación Ambiental Molécula Verde presentó parte de esta investigación en el marco de uno de sus proyectos titulado *Biodiversas*, desarrollado en alianza financiera con el Fondo Lunaria, a través de su programa *Autonomía, derechos y sostenibilidad, con énfasis en territorio*.

En ese momento se realizó un encuentro con la Fundación Ambiental Molécula Verde para planear las fechas de entrega del libro titulado *Narrativas campesinas sobre la fauna de la vereda Arrayanal*, así como para coordinar el apoyo de ilustradoras que hicieron parte del proceso creativo. De manera paralela, se llevó a cabo el análisis de las grabaciones realizadas en etapas anteriores, a partir del cual se extrajeron las narrativas y se inició la clasificación de los sentires y percepciones en torno a los animales mencionados. Asimismo, se mantuvo un diálogo constante con las personas participantes, compartiendo los avances del libro y las propuestas de diseño, con el fin de asegurar que el producto final respondiera a una construcción colectiva y situada.

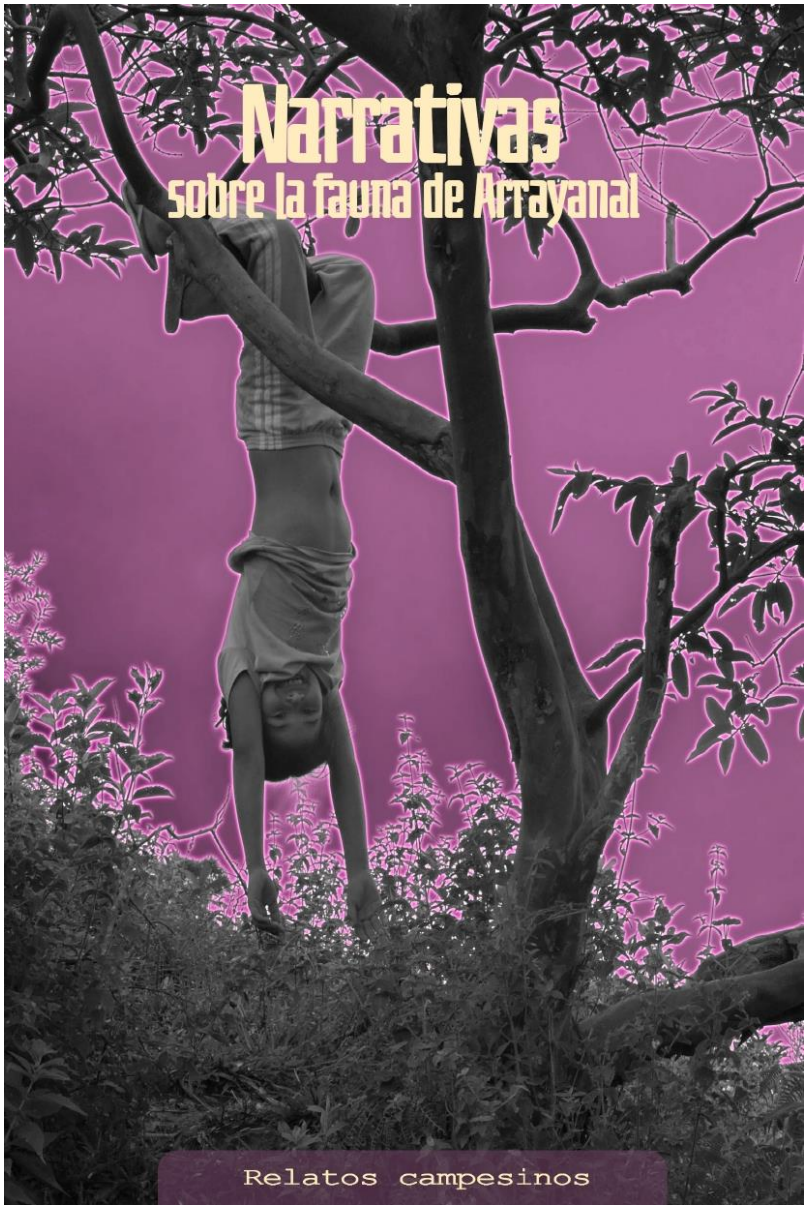


Figura 13. Portada del libro Narrativas campesinas sobre la Fauna de la vereda Arrayanal (2025.

Fuente: Jonathan Fetecua y Maria Camila Vargas Santofimio.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación son el fruto de un caminar pedagógico e investigativo basado en el interaccionismo simbólico, donde el conocimiento no fue extraído, sino que emergió de las interacciones significativas "cara a cara" con los habitantes de la vereda Arrayanal. Este apartado se sustenta primordialmente en las voces captadas durante el “bate-papo” (echar rulo), una estrategia de diálogo fluido y sin tecnicismos que permitió compartir el diario vivir entre fincas, cafetales y caminos, reconociendo a los campesinos y campesinas como socios igualitarios en la producción de saber.

Como gran producto de este proceso de co-construcción, se destaca la creación del libro titulado *Narrativas campesinas sobre la fauna de la vereda Arrayanal*. Este texto no es solo un registro documental, sino una obra colectiva que entrelaza historias de los abuelos, dibujos de los niños y niñas, emociones y vivencias cotidianas que reflejan el vínculo profundo entre la comunidad y los seres que cohabitan el territorio. El libro se concibe como un ejercicio ético de devolución del conocimiento, buscando que la palabra narrada regrese a la comunidad para fortalecer la memoria local y el cuidado de la vida.

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación, los hallazgos se han organizado de manera inductiva y emergente, permitiendo que las categorías de análisis broten directamente de los sentires y percepciones locales. A continuación, se presenta una matriz de categorización que sistematiza estos relatos, detallando los extractos de las conversaciones (identificados con las iniciales de sus autores para respetar la autoría de su palabra), las inferencias desde una perspectiva etnobiológica y su respectiva codificación.

LAS CONVERSACIONES EN MEDIO DE CAFETALES, FUEGO Y CAMINAR

Los diálogos que se tejieron con la comunidad no fueron simples entrevistas, de hecho no se busca catalogarlas desde ese punto de vista, echar rulo son encuentro mediado por la cotidianidad del territorio: el aroma del café, el calor del fogón de la leña mientras preparábamos comida, los sabores de los platos campesinos, del guarapo y el sonido de las abejas mientras hacíamos panela, el caminar la montaña y reconocer sus testigos, los campesinos y la naturaleza misma. Esta sección presenta la sistematización de dichas experiencias, utilizando el "echar rulo" como una herramienta que permitió la emergencia de conocimientos y narrativas sobre la fauna.

Para organizar la riqueza de estos relatos, se diseñó la siguiente matriz de categorización (Tabla 5), la cual se estructura a partir de tres apartados iniciales que permiten rastrear el origen, el contenido y la transformación del conocimiento. Esta organización no solo responde a una lógica temática, sino que emplea una colorimetría analítica para diferenciar las dimensiones de la relación entre los relatos campesino-animal:

Sujeto/Codificación: Identifica a los miembros de la comunidad (CG, DE, AG, AC) bajo los principios de la Ley de Habeas Data, reconociéndolos como los portadores de la memoria territorial.

Categoría y Subcategoría: Definen el eje del relato, permitiendo navegar entre los sentires y los saberes específicos.

Dimensión del Saber (Sistema de Colores): Cada extracto ha sido codificado visualmente para identificar su naturaleza predominante (Tabla 4). Así, el rosado señala la dimensión emocional; el verde, el conocimiento cognitivo-ecológico; el azul, la evolución o ruptura de creencias; el morado, las atribuciones simbólicas; y el naranja, las dimensiones prácticas y de uso.

CATEGORÍA
Emociones
Noción de peligro
Transformación de creencias
Ruptura de un conocimiento
Apreciación estetica
Atribución espiritual/energética
Valor de la comunidad frente al organismo
Valor de uso
Historias y experiencias directas
Conocimiento local sobre fauna
Conocimiento ecológico tradicional
Relación humano-fauna

Tabla 4, Dimensión del Saber (Sistema de Colores) 2025.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	EXTRACTO	INFERENCIAS	CODIFICACIÓN
Emociones	Afecto hacia mamíferos silvestres	*«Zorros. ¿Has visto al zorro? Sí. Sí, son tremendos… Son bonitos.»*	Aunque el zorro es reconocido como un animal problemático por su relación con las gallinas, también despierta admiración estética y afectiva. Esto evidencia una relación ambivalente entre valoración emocional y conflicto práctico.	CG
	Miedo corporal	*«Se me durmieron las rodillas del susto»*	El encuentro con la serpiente produjo respuestas corporales intensas que evidencian cómo el miedo hacia ciertos organismos se encuentra incorporado emocional y físicamente dentro de la experiencia cotidiana campesina.	CG
	Sensación corporal asociada al toldillo	*«Sentía que me asfixiaba»*	La interacción con elementos de protección frente a insectos genera respuestas emocionales y corporales relacionadas con encierro y vulnerabilidad.	DE
	Gusto general por los animales	*«Me gustan mucho los animales»*	La entrevistada expresa una relación emocional positiva hacia la fauna, entendiendo a los animales como parte significativa de su entorno y cotidianidad.	CG

	Pérdida progresiva del miedo	*«Antes les tenía mucho miedo»*	Las percepciones negativas hacia ciertos organismos cambian a partir de la convivencia y experiencia continua con ellos dentro del espacio rural.	CG
	Animales asociados a tranquilidad del campo	*«Me gusta del campo eso, ver los pajaritos»*	Las aves y otros organismos son percibidos como elementos constitutivos del bienestar y la identidad del entorno rural.	CG
	Susto o impresión frente a serpientes	*«Qué día sí, hubo una que yo dije, para una bendita, era como una rabo de ají, que le dicen, o una coral.»*	La aparición de una serpiente genera una reacción emocional de alerta e impresión. Esto muestra que ciertos organismos producen respuestas afectivas asociadas al riesgo y a la memoria de encuentros directos.	CG
	Susto ante una mordedura de serpiente	*«A mí me haría mucho susto que me picara.»*	Carmen expresa una emoción de miedo frente a la posibilidad de ser mordida por una serpiente. Desde la etnobiología, esta emoción está relacionada con la percepción cultural del riesgo que generan ciertos animales, especialmente aquellos asociados al veneno.	CG
	Agrado por el canto de las aves	*«Ah, yo los he visto un montón, sí, sí, sí. Ellos también tienen un canto bien bacano.»*	El canto del chilaco genera una valoración positiva. El vínculo con el ave no solo se construye por su presencia física, sino también por su sonido, que se vuelve parte de la experiencia sensorial del territorio.	AG

	Nostalgia por la disminución de aves	*«Yo los veía antes. Yo en mi casa, antes yo los escuchaba mucho todos los días y ahorita es muy raro cuando no los escuchas.»*	La disminución en la escucha del ave genera una sensación de pérdida. Desde la etnobiología, esta memoria sonora permite identificar cambios ambientales percibidos por la comunidad a lo largo del tiempo.	AG
	Afecto y compasión hacia las huacharacas	*«Claro, la otra vez no las comí. Ahora pues digo, no, pobrecita, me harás mal.»*	Se evidencia una transformación emocional frente al animal: antes podía ser consumido, pero ahora genera compasión. Desde la etnobiología, esto muestra cómo la relación con una especie puede pasar del uso alimenticio a una valoración afectiva y ética.	AC
	Ternura hacia la cría de mono	*«Cuando llegó él con la cría de los monitos. Era así de grande, mire, negra… pero estaba bebecito, bebecito… yo le puse Joe.»*	La cría genera una relación afectiva inmediata. Ponerle nombre al animal lo individualiza y lo acerca al mundo doméstico y familiar, mostrando una relación emocional intensa con la fauna silvestre.	AG
	Admiración por el cuerpo del animal	*«Es increíble que eso es como un bebé en las manitos. Yo le abría las manitos así, divino.»*	La comparación con un bebé humano evidencia ternura y empatía. Desde la etnobiología, el cuerpo del animal se interpreta desde categorías afectivas humanas, fortaleciendo el vínculo emocional.	AG

	Tristeza por el deterioro y muerte de Joe	*«Fue como poniendo como triste, triste… Joe no sobrevivió… me dijeron que estuvo como quince días.»*	La muerte del mono produce una experiencia de pérdida. Esto muestra que la fauna silvestre no es vista únicamente como parte del monte, sino como un ser con el que se puede establecer apego.	AG
	Recuerdo afectivo de Joe	*«Esa han sido las únicas veces que los he visto así. Y yo creo que Joe tenía que ser de esa... Sí. Sino que Joe era negro.»*	La mención de Joe muestra que el mono no es recordado solo como animal silvestre, sino como un individuo con valor afectivo. Desde la etnobiología, nombrar y recordar a un animal fortalece el vínculo emocional entre persona y fauna.	AG
	Admiración por los aulladores	*«Pero sí, yo tuve esa oportunidad de tener ahí. Los aulladores. Pero son bien bonitos.»*	Los aulladores son valorados positivamente por su apariencia y por la experiencia de haberlos visto o tenido cerca. La emoción de admiración contribuye a que la especie sea recordada y apreciada dentro del territorio.	AG
	Gusto por los tintines	*«Y lo que uno los ve, los tintines, a mí me encantan. Y por ahí arriba. Son bien bonitos. El color de ellos.»*	Los tintines son valorados emocional y estéticamente. La entrevistada expresa gusto y admiración por su coloración, lo que evidencia un vínculo positivo con la avifauna local.	

	Tristeza o preocupación por especies que ya no se ven	*«Ya hay hartas especies que no las otras veía y ahorita no veo… pero ya uno no las encuentra.»*	La ausencia de aves antes comunes genera preocupación. La memoria de la entrevistada funciona como indicador emocional y ecológico de cambios en la biodiversidad del territorio.	
Noción de peligro	Asociación serpiente-veneno	*«Solo escuchar a una culebra la asocio como venenosa»*	La percepción del peligro no depende de la identificación taxonómica de la especie sino de una representación cultural generalizada de la serpiente como amenaza.	CG
	Relación entre agresión y defensa animal	*«Ellos le hacen daño a uno si uno le hace daño a ellos»*	El peligro animal es entendido desde una lógica relacional y no como una característica intrínseca del organismo. La agresión aparece asociada a la intervención humana.	
	Riesgo asociado a animales silvestres	*«Lástima que fuera tan dañino y no lo tenga como una mascota. Pero pues como la naturaleza de él es comerse las gallinas.»*	El zorro es percibido como peligroso o dañino no por agresión directa a las personas, sino por afectar animales domésticos. La noción de peligro se construye desde el impacto sobre la economía doméstica y la seguridad alimentaria familiar.	

	Defensa del cusumbo frente a perros	*«Porque nosotros tenemos un perro y aparecen, ellos los cortan como si fueran con un cuchillo, porque ellos tienen una garra..»*	El cusumbo es percibido como no agresivo hacia humanos, pero capaz de defenderse de los perros. Esto muestra un conocimiento local sobre el comportamiento defensivo del animal y sobre los riesgos de interacción entre fauna silvestre y animales domésticos.	
	Defensa ante posible amenaza humana	*«Sí, porque yo siento que ellas dicen como es más grande el humano, me puede atacar con un machete.»*	La percepción del peligro no se dirige solo del animal hacia la persona, sino también de la persona hacia la serpiente. Esto muestra una lectura relacional del conflicto humano-fauna, donde el animal también puede sentirse amenazado.	CG
	Reconocimiento de serpientes venenosas	*«Sandro dice que la culebra, o sea, la venenosa, que es como la X y toda esa que es la que hay más que todo por acá en la coral, que ella huye.»*	Carmen reconoce que algunas serpientes son consideradas venenosas y peligrosas en el territorio. Sin embargo, también introduce la idea de que estas no atacan siempre, sino que tienden a huir.	CG
	Animales que no se perciben como dañinos	*«Con los micos… no los consideran como malos, o como que se roban las cosas, o nada de eso. No, pues ellos no ven daño. Solo pasan ya.»*	Los micos no son interpretados como amenaza. La comunidad reconoce su presencia sin asociarlos con daño, robo o conflicto, lo que favorece una relación de tolerancia hacia ellos.	AC

	Amenaza de perros de cacería para los micos	*«Como teníamos perros de cacería, entonces los perros pues vieron toda esa manada y ellos se le fueron.»*	El peligro no se dirige del animal silvestre hacia las personas, sino desde los perros hacia la manada de micos. Esto evidencia cómo animales domésticos o de cacería pueden afectar la fauna silvestre.	AG
	Riesgo para la cría al separarse de la madre	*«Claro, es de que se despegó de la mamá y pues uno no sabe qué cuidados tenía la mamá con él.»*	La separación de la madre es reconocida como un riesgo vital para la cría. Desde la etnobiología, se identifica la importancia del cuidado materno en la supervivencia de animales silvestres.	AG
	Territorialidad de los aulladores	*«Pero son bien bonitos. Sí, bonitos y territoriales. Pero ellos son bravos. Claro, ellos son territoriales.»*	Aunque se reconoce su belleza, también se les atribuye un comportamiento territorial. Esto genera una noción de precaución: no son vistos necesariamente como dañinos, pero sí como animales con límites espaciales que deben respetarse.	AG
	Relación entre humanos y animales silvestres	*«Están más acostumbrados a los humanos… Juan dice que le pasa banano y él baja rápido y come.»*	El acercamiento de los monos a humanos puede disminuir la percepción de peligro, pero también puede generar riesgos de dependencia, conflicto o pérdida de distancia natural. La cercanía no elimina su condición de fauna silvestre.	AG

Transformación de creencias	Superación del miedo	*«Uno va aprendiendo a superar»*	La convivencia y experiencia directa con determinados organismos permite transformar percepciones negativas heredadas culturalmente, la educación frente a los herpetos en este caso es sumanmente importante, ya que en Arrayanal vienen con unproceso edcucativo frente a ellas.	CG
	Aprendizaje autónomo	*«Me di cuenta, pero antes no sabía que ese sonido venía de una lagartija»*	El conocimiento etnozoológico se construye mediante experiencias personales de observación y asociación entre organismo y comportamiento.	DE
	Replanteamiento del humano como amenaza	*«El peligroso es uno»*	Se cuestiona la visión antropocéntrica que posiciona a ciertos animales como amenaza principal, reconociendo el impacto humano sobre la fauna.	CG
	Cambio entre deseo de domesticación y reconocimiento de naturaleza silvestre	*«Lástima que fuera tan dañino y no lo tenga como una mascota. Pero pues como la naturaleza de él es comerse las gallinas.»*	Hay una tensión entre el deseo humano de acercarse al animal, incluso tenerlo como mascota, y el reconocimiento de que su comportamiento responde a su naturaleza silvestre. La creencia se transforma al comprender que el animal no actúa por maldad, sino por sus hábitos ecológicos.	CG

	Cambio frente a la caza de guacharacas	*«Pero antes sí las cazaban para comer. Antes sí.»*	Se observa una transformación en la práctica y posiblemente en la valoración de la especie: antes la huacharaca era cazada para consumo, pero actualmente esa práctica parece haber disminuido o dejado de realizarse.	AC
	De alimento a organismo digno de cuidado	*«Antes sí. ¿Y son ricas? Uy, deliciosas, fritas, crocantes… Ahora pues digo, no, pobrecita.»*	La huacharaca pasa de ser vista como alimento a ser vista con compasión. Esto refleja un cambio en la percepción cultural del animal, donde el vínculo afectivo puede limitar o modificar el uso tradicional.	AC
	De ayudar al animal a reconocer límites del cuidado humano	*«Yo dije, pero yo qué le voy a dar a Joe… claro, yo no sabía qué darle, no había leche ni nada… seguro le faltaba todavía que la mamá lo alimentara más.»*	La experiencia transforma la comprensión sobre el cuidado de fauna silvestre: aunque existe intención de ayudar, se reconoce que el conocimiento humano doméstico no reemplaza el cuidado materno ni las necesidades específicas del animal.	AG
	Reconocimiento de que no basta alimentar para salvar	*«Él comía galletas, era feliz comiendo galletas. Y caña, era lo único que comía Joe… pero no sé, seguro le faltaba todavía que la mamá lo alimentara más.»*	Se evidencia un cambio de percepción: el hecho de que el animal coma no significa que esté recibiendo una alimentación adecuada. Esto permite comprender la complejidad del manejo de crías silvestres.	AG

	Acostumbramiento de los monos a las personas	*«Yo lo siento, porque el que llega ahí, Juan dice que le pasa banano y él baja rápido y come. Sí. Entonces yo digo que han ido acostumbrando.»*	Se reconoce un cambio en el comportamiento de los animales: los monos se habitúan a la presencia humana y al alimento ofrecido. Desde lo etnobiológico, esto refleja cómo las prácticas humanas modifican las conductas de la fauna silvestre.	AG
Ruptura de un conocimiento	Desmitificación de salamanquejas	*«Ahora se me va a quedar pegado el bicho y no»*	La experiencia empírica cuestiona conocimientos transmitidos intergeneracionalmente sobre el comportamiento de ciertos animales.	CG
	Descubrimiento del origen del sonido	*«Antes yo no sabía… me puse a mirar la lagartija y entonces ya supe»*	La observación directa transforma la percepción del organismo y permite relacionar el sonido con una especie específica.	DE
	Aprendizaje a partir de la muerte del animal	*«Joe no sobrevivió… claro, es de que se despegó de la mamá y pues uno no sabe qué cuidados tenía la mamá con él.»*	La muerte del mono permite reinterpretar lo ocurrido: se comprende que la dependencia materna era fundamental. El aprendizaje surge desde una experiencia dolorosa con la fauna.	AG
	Duda sobre la especie de Joe	*«Yo creo que Joe tenía que ser de esa... Sí. Sino que Joe era negro. De chiquito como son más negritos.»*	Hay una búsqueda por identificar a qué tipo de mono pertenecía Joe. La duda muestra una ruptura o ajuste del conocimiento, donde la persona compara color, edad y memoria para clasificar al animal.	AG

	Incertidumbre sobre varias clases de micos	*«Claro que yo recién llegué a Arrayanal habían de varias clases… Entonces por eso le digo que había de varias clases… Habían más que solo aulladores.»*	La entrevistada distingue que no todos los micos eran iguales, pero no logra clasificarlos con precisión. Esto evidencia una tensión entre el reconocimiento local de diferencias y la identificación biológica formal.	AG
Apreciación estética	Admiración por fauna	*«Para mí eso era algo hermoso verlo»*	La observación de fauna genera experiencias emocionales y contemplativas que fortalecen vínculos humano-animal.	CG
	Admiración por las lagartijas	*"Ay, qué lindo se me hace»*	La fauna es interpretada también desde categorías estéticas y afectivas, generando interés y curiosidad hacia los organismos.	DE
	Identificación por colores llamativos	*«No, la que yo vi era así, porque era blanco, negro, rojo.»*	Los colores funcionan como rasgos importantes para reconocer la serpiente. Desde la etnobiología, la apariencia del animal es clave en los procesos locales de identificación y clasificación.	CG
	Valoración del canto	*«Ellos también tienen un canto bien bacano.»*	El canto es apreciado como un atributo atractivo del ave. Esta valoración estética-sonora fortalece la relación entre comunidad y fauna, porque permite reconocer y recordar a la especie incluso sin verla.	AG

	Valoración de la fauna visible en el territorio	*«También han hecho videos y todo. Muchas cosas ven acá.»*	Las fotos y videos muestran una relación de admiración hacia la fauna. El registro audiovisual se convierte en una práctica de contemplación y valoración estética de los animales silvestres.	AC
	Belleza y delicadeza del mono bebé	*«Yo le abría las manitos así, divino… él hacía así con una manita y la comía.»*	La cría es valorada por su apariencia y gestos corporales. La apreciación estética se mezcla con afecto, reforzando la percepción del animal como un ser frágil y admirable.	AG
	Observación del comportamiento trepador	*«Cuando subió mi hermana… los monitos bien arriba del palo de naranja. Bien trepadores.»*	La habilidad de trepar es observada con admiración. Esta apreciación del comportamiento corporal también forma parte de la manera en que se valora y reconoce a la especie.	AG
	Belleza de los aulladores	*«Los aulladores. Pero son bien bonitos.»*	La belleza del animal es un criterio de valoración. Desde la etnobiología, la apreciación estética influye en la forma como las personas recuerdan, respetan y narran a las especies.	AG
	Observación de juego y movimiento	*«Usted veía la manada… a veces usted los veía, pero veía hartos ellos jugando ahí en esos palos.»*	El comportamiento de juego produce interés y admiración. La observación de los monos en los árboles permite construir una imagen positiva de la especie como parte viva y activa del paisaje.	AG

	Color y belleza de los tintines	*«Los tintines, a mí me encantan… son bien bonitos. El color de ellos.»*	La valoración estética se centra en el color del ave. Este tipo de apreciación fortalece el interés por observar y reconocer la fauna local.	AG
	Descripción visual de carracas o carpinteros	*«Eran todas bonitas… llenas de blanquito con negro.»*	La identificación del ave se apoya en patrones de coloración. La apariencia corporal funciona como criterio local para diferenciar especies y recordarlas.	AG
	Belleza de los monos aulladores	*«Admiro porque digo que son… animales muy lindos.»*	Los monos aulladores son valorados por su belleza. Esta apreciación estética se relaciona con sentimientos de respeto y admiración hacia la fauna silvestre.	AG
Atribución espiritual/energética	Energía corporal y serpientes	*«La serpiente le quita la energía a uno del cuerpo a uno»*	Las serpientes son interpretadas desde concepciones energéticas que trascienden explicaciones biológicas y reflejan sistemas simbólicos locales.	CG
	Ave sabia o anunciadora	*«Es muy interesante porque es un sabio, anunciar la lluvia.»*	El cao/cabo adquiere un valor simbólico como ser conocedor del ambiente, mostran	AG
	No se evidencia claramente	*«Cuando cantan es porque va a llover.»*	Aunque se atribuye al canto una capacidad de anunciar lluvia, no aparece una dimensión espiritual o energética explícita. La atribución funciona más como señal ecológica o climática que como interpretación espiritual.	AG

Conocimientos ecológicos	Reconocimiento auditivo de fauna	*«Uno escucha cuando viene la guacharaca»*	La escucha se convierte en una herramienta de reconocimiento ecológico del entorno y de presencia animal dentro de la vida rural.	DE
	Alimentación animal	*«Sabes qué comía? Comía pescado»*	La convivencia cotidiana permite construir conocimiento empírico sobre hábitos alimenticios de especies silvestres.	CG
	Termorregulación de serpientes	*«Ellas tienen que capturar el calor»*	El conocimiento sobre el comportamiento térmico de las serpientes muestra articulaciones entre explicaciones ecológicas y saberes cotidianos.	CG
	Indicadores ambientales	*«El cao avisa al verano»*	Algunas aves son reconocidas como indicadores climáticos dentro del conocimiento ecológico local campesino.	CG
	Identificación sonora de lagartijas	*«En la noche uno escucha cuando suena la lagartija»*	El conocimiento local incorpora la identificación de especies a través de sus sonidos, fortaleciendo vínculos cotidianos con la fauna.	DE
	Comparación urbano-rural	*«Las del pueblo son chiquitas; aquí son grandotas»*	La entrevistada establece clasificaciones locales basadas en tamaño y territorio, diferenciando organismos según el contexto ecológico.	DE

	Relación entre espacio y fauna	*«Aquí son grandotas”»*	El territorio rural aparece asociado a una mayor diversidad o tamaño de organismos en comparación con espacios urbanos.	DE
	Reconocimiento progresivo de especies	*«Uno ya reconoce el sonido»*	La convivencia cotidiana con la fauna favorece procesos de aprendizaje sensorial y diferenciación de especies dentro del entorno campesino.	DE
	Conservación del bosque por funciones ambientales	*«Tratamos de no dañar tanto el bosquecito»*	La entrevistada reconoce funciones ecológicas del bosque relacionadas con protección climática y equilibrio del entorno doméstico.	CG
	Función protectora de árboles	*«Protege mucho cuando hace mucho viento»*	Los árboles son valorados no únicamente desde lo paisajístico sino desde servicios ecosistémicos asociados a sombra, regulación térmica y protección.	CG
	Interacción fauna-cultivo	*«Ellos vienen y comen maíz con la gallina»*	Se evidencian observaciones detalladas sobre las dinámicas de coexistencia entre fauna silvestre (xchilaco y gallinas) y espacios doméstico-productivos campesinos.	CG
	Relación entre aves y alimentación	*«Vienen a coger pepas de café y de Arrayán»*	Carmen reconoce relaciones ecológicas entre aves y vegetación local, identificando recursos alimenticios utilizados por distintas especies.	CG

	Alimentación del zorro	*«La naturaleza de él es comerse las gallinas.»*	Se identifica un hábito alimenticio del zorro relacionado con la depredación de aves domésticas. Desde la etnobiología, esto muestra cómo el conocimiento ecológico se construye a partir de la convivencia y los conflictos entre fauna silvestre y prácticas humanas.	CG
	Alimentación del cusumbo	*«Ellos se comen todo, comen gallinas, comen huevos, comen insectos. Les encanta comer de todo.»*	El cusumbo es reconocido como un animal de dieta amplia u oportunista. La comunidad identifica sus hábitos alimenticios a partir de la observación de lo que consume en el entorno doméstico y silvestre.	CG
	Comportamiento social del cusumbo	*«Por acá nombran de dos, que hay uno que es de manada y uno que es solito»*	La comunidad distingue tipos de cusumbos según su comportamiento social: unos asociados a grupos y otros solitarios. Esta clasificación local evidencia un conocimiento ecológico fino basado en la observación de patrones de conducta.	CG
	Identificación de tipos de serpientes presentes	*«Solo la coral, la talla X. Y cazadoras. Y cazadoras.»*	Carmen reconoce distintas serpientes presentes en el territorio. Esta identificación evidencia conocimiento local sobre la diversidad de ofidios que habitan la zona.	CG

	Disminución de presencia de especies	*«Antes las escuchaba mucho y ahora ya no las escucho… antes yo los escuchaba mucho todos los días y ahorita es muy raro.»*	Adriana identifica cambios en la presencia o frecuencia de algunas aves a partir de la escucha cotidiana. Esto evidencia una forma local de monitoreo ambiental basada en la memoria ecológica.	AG
	Alimentación de guacharacas	*"Porque las hijüemadres ven el maíz… y ellas llegan. Donde Juan llegó una y la hijüemadre trajo pareja… esperando que se les iba a ver el rojo de maíz.»*	Se reconoce que las guacharacas son atraídas por el maíz. Este conocimiento surge de la observación directa de su alimentación y comportamiento cerca de las casas.	AC
	Comportamiento confiado de las guacharacas	*«Ellas se hacían ahí muy cerca. O sea, no les tienen miedo a uno. Se hacen cerca, comen, no miran a uno. Uno no las mira a ellas, sino que ellas las miran a uno.»*	Las guacharacas son descritas como aves que se acercan al espacio humano sin miedo. Esto muestra un conocimiento local sobre su comportamiento, tolerancia a la presencia humana y relación con el alimento ofrecido.	AC
	Presencia de micos en época de lluvia o comida	*«Pa' tiempo de lluvia o cuando hay comida, ellos bajan y yo los encuentro por allá.»*	Se relaciona la presencia de micos con la disponibilidad de alimento y las épocas de lluvia. Desde la etnobiología, esto evidencia conocimiento local sobre patrones estacionales de movimiento animal.	AC

	Identificación por sonidos	*«Sí, ellos hacen durísimo… porque uno los escucha, ¿no?»*	El conocimiento sobre los micos se construye también por la escucha. La vocalización fuerte permite reconocer su presencia aunque no sean vistos directamente.	AC
	Presencia de armadillos	*«El armadillo también. ¿Lo ven seguido? Sí… donde ellos han estado saliendo y buscando comidita, por acá hay un armadillo pequeño, un armadillo grande.»*	Se identifica la presencia de armadillos y se reconocen diferencias de tamaño. Además, se asocia su aparición con la búsqueda de alimento, lo cual evidencia observación ecológica del comportamiento del animal.	AC
	Hábitat de los micos	*«En el roblal… usted mira y ve todo eso que es puro roble. Y hay pepas y hay palos de caucho.»*	Se ubica a los micos en un ambiente específico: el roblal, con presencia de árboles de caucho y otros recursos vegetales. La comunidad reconoce el hábitat donde se mueven y alimentan.	AG
	Dieta natural asociada a frutos o semillas	*«Nosotros decimos que eso es lo que ellos comen. Y ellos bajan a buscar eso, las pepas de caucho… seguro cogen las pepas y comen lo de por dentro y el resto lo tiran.»*	Se interpreta la alimentación de los micos a partir de restos observados en el suelo. Esto muestra conocimiento ecológico local basado en huellas, residuos alimenticios y comportamiento de forrajeo.	AG
	Movimiento vertical en el territorio	*«Ellos bajan a buscar eso, las pepas de caucho.»*	La presencia de los micos se asocia con desplazamientos desde zonas altas hacia lugares donde hay alimento. Este saber permite entender la movilidad de la fauna según disponibilidad de recursos.	AG

	Comportamiento social en manada	*«Usted veía la manada… veía hartos ellos jugando ahí en esos palos.»*	La comunidad reconoce que los micos se agrupan en manadas y tienen comportamientos sociales visibles, como el juego. Esto evidencia observación directa de patrones sociales en primates.	AG
	Alimentación ofrecida por humanos	*«Juan dice que le pasa banano y él baja rápido y come.»*	Se reconoce que los monos aceptan alimento humano, especialmente banano. Esto evidencia una interacción alimentaria directa entre comunidad y fauna silvestre, pero también puede implicar procesos de habituación.	AG
Valor de la comunidad frente al organismo	Serpientes útiles vs peligrosas	*«Deje a la cazadora, que ella come ratón»*	La comunidad establece valoraciones diferenciadas sobre las serpientes según su función ecológica y nivel de riesgo percibido.	CG
	Eliminación selectiva	*«Las equis sí no las perdonan»*	Las especies consideradas altamente peligrosas son excluidas moralmente de las prácticas de tolerancia comunitaria, entonces es cuando empiezan a ser perseguidas o sacrificadas por su "peligrosidad"	CG
	Habitar sin destruir	*«Sin necesidad de dañar tanto la naturaleza»*	Adriana plantea una forma de ocupación territorial basada en la coexistencia y reducción del impacto ambiental.	CG

	Aves percibidas como dañinas	*«Son dañinos»*	Algunas especies son categorizadas negativamente cuando afectan actividades agrícolas o alimenticias humanas.	CG
	Valoración ambivalente del zorro	*«Son tremendos… Son bonitos… Lástima que fuera tan dañino.»*	El zorro tiene un valor ambivalente: es admirado por su belleza, pero también rechazado por el daño que causa. Esto muestra que el valor comunitario de un organismo puede estar atravesado por emociones, utilidad, conflicto y experiencia directa.	CG
	Reconocimiento del animal como parte del territorio	*«La venenosa, que es como la X y toda esa que es la que hay más que todo por acá en la coral.»*	Carmen ubica a ciertas serpientes como fauna presente en la zona. El organismo forma parte del conocimiento territorial de la comunidad, especialmente por su presencia y posible peligrosidad.	CG
	Valoración positiva de los micos	*«Pero sí, yo tuve esa oportunidad de tener ahí. Los aulladores. Pero son bien bonitos.»*	La comunidad valora a los micos como animales especiales y llamativos. Esta valoración puede favorecer actitudes de respeto y protección, especialmente cuando se les reconoce como parte importante del entorno.	AG

	Conocimiento compartido entre vecinos	*«Ella que ya me contó, dijo, ay Adri, mire que vi... Dijo, llegaron allá… Ahí ellas me han contado que llegan también.»*	Los avistamientos de micos circulan mediante relatos entre vecinos y familiares. Esto muestra que el conocimiento sobre la fauna es comunitario, se comparte oralmente y se actualiza con experiencias de distintas personas.	AG
	Respeto hacia los animales	*«Por acá yo no vi que nadie haga eso, los dejan tranquilos.»*	La comunidad es descrita como poco persecutoria hacia estas aves. Esto sugiere una valoración basada en dejar vivir y no intervenir directamente sobre ciertos organismos.	AG
	Respeto y admiración por los aulladores	*«Respeto… sí, sí, sí. Admiración… son animales muy lindos.»*	Los monos aulladores poseen un valor simbólico y afectivo para la persona. Se les reconoce como animales importantes, bellos y dignos de respeto.	AG
Valor de uso	Alimentación	*«Allá se comen las serpientes»*	Las serpientes adquieren valor alimenticio dentro de ciertos contextos culturales, evidenciando relaciones utilitarias con la fauna.	CG
	Manejo del veneno para consumo	*«Le cortan la cabeza para que no quede el veneno»*	Existen conocimientos locales asociados a la manipulación segura de organismos venenosos para su consumo.	CG

	Indicador de lluvia	*«Cuando cantan es porque va a llover.»*	El chilaco tiene un valor práctico como bioindicador climático. Su canto ayuda a anticipar la lluvia, lo que puede ser útil para actividades diarias, agrícolas o domésticas.	AG
	Caza alimentaria de guacharacas	*«Y acá las cazan para comer… No, ya no. Pero antes sí las cazaban para comer. Antes sí. ¿Y son ricas? Uy, deliciosas, fritas, crocantes.»*	Las guacharacas tuvieron un valor de uso alimentario. Su consumo refleja una práctica tradicional de aprovechamiento de fauna silvestre, aunque el relato indica que actualmente esa práctica ha cambiado.	AC
	Registro con cámara trampa	*«Acá ponen una cámara trampa arriba.»*	La cámara trampa representa un uso no extractivo de la fauna: observar, registrar y conocer los animales sin capturarlos. Esto puede apoyar procesos de monitoreo comunitario y educación ambiental.	AC
	Perros de cacería y relación con fauna	*«Como teníamos perros de cacería… los perros vieron toda esa manada y ellos se le fueron.»*	Los perros tienen un valor de uso asociado a la cacería, pero también generan presión sobre la fauna silvestre. Esto muestra una tensión entre prácticas humanas tradicionales y conservación de animales del monte.	AG

	Alimentos ofrecidos al mono	*«Él comía galletas… y caña, era lo único que comía Joe.»*	La caña y las galletas funcionan como recursos alimenticios ofrecidos por humanos, aunque no necesariamente adecuados para la especie. El fragmento muestra una práctica de cuidado basada en recursos disponibles en el entorno doméstico.	AG
	Observación de fauna en las fincas	*«Y visitan las fincas… a donde Doña Gloria también llegan a la casa.»*	La presencia de los micos en las fincas tiene un valor de observación y experiencia. La fauna se vuelve parte del atractivo del lugar y de la memoria cotidiana de quienes habitan o visitan el territorio.	AG
	No se evidencia uso directo	*«Por acá yo no vi que nadie haga eso, los dejan tranquilos.»*	En este fragmento no aparece un uso alimentario, medicinal o comercial directo de las aves o monos. El valor principal es de observación, memoria, respeto y reconocimiento ecológico.	AG
Historias y experiencias directas	Encuentro con flamingo	*«Yo le decía Rosa»*	La asignación de nombres propios fortalece relaciones afectivas e individualizadas con animales silvestres.	CG
	Convivencia con ardillas	*«Sacaban las galletas y las escondían»*	La observación constante de animales domésticamente cercanos permite reconocer comportamientos específicos de almacenamiento y movilidad.	CG

	Recuerdos sonoros de infancia	*«Cuando de noche se acostaba y escuchaba como los zancudos»*	Los sonidos de los animales forman parte de la memoria sensorial de la infancia y construyen experiencias cotidianas de relación con el entorno.	DE
	Recuerdo significativo con animales	*«Me gusta ver el cao»*	El ave aparece como parte de la memoria personal y afectiva de la Adriana, mostrando que la relación con los animales no es solo utilitaria, sino también emocional y estética.	AG
	Registro audiovisual de animales	*«A veces yo la grabo»*	La fauna forma parte de experiencias significativas que la entrevistada desea compartir y conservar mediante registros visuales.	CG
	Observación de características físicas	*«No, la que yo vi era así, porque era blanco, negro, rojo.»*	Carmen describe la serpiente a partir de lo que vio. Esto muestra cómo la experiencia visual directa es fundamental para construir conocimiento local sobre la fauna.	CG
	Encuentro con una serpiente	*«Qué día sí, hubo una que yo dije… era como una rabo de ají, que le dicen, o una coral.»*	El conocimiento surge de una experiencia directa con el animal. La memoria del encuentro permite activar saberes sobre identificación, peligro y comportamiento de serpientes.	CG

	Relato de una mordedura en la comunidad	*«Una vez llegué donde doña Mila y le dije a don Pablo, ¿qué le pasó a don Pablo? Tenía una cosa en la palma de plátano. Dijo, me picó una culebra.»*	Carmen narra una experiencia concreta ocurrida a una persona cercana. Las historias de mordeduras funcionan como memoria comunitaria y ayudan a organizar conocimientos sobre peligro, remedios y comportamiento de serpientes.	CG
	Recuerdo de escuchar chilacos antes	*«Yo en mi casa, antes yo los escuchaba mucho todos los días y ahorita es muy raro cuando no los escuchas.»*	La memoria personal se convierte en evidencia de cambio ecológico. La entrevistada compara el pasado y el presente a partir de la frecuencia con que escucha al ave.	AG
	Presencia actual en algunos lugares	*«Sí, los he vuelto a escuchar pero llevaba tiempo que no los he escuchado. Pero por acá usted sí todavía los veía. Sí.»*	La experiencia directa muestra que la especie no ha desaparecido completamente, pero su presencia parece ser menos constante o más localizada. Esto ayuda a matizar la interpretación sobre disminución poblacional.	AG
	Rescate o tenencia temporal de una cría	*«Él llegó a la casa con ese bebito, yo le puse Joe… él duró conmigo como unos ocho días o más.»*	La historia relata una experiencia directa de contacto y cuidado con fauna silvestre. Estos relatos son importantes porque conservan memoria sobre encuentros, errores, afectos y aprendizajes comunitarios.	AG

	Escape del mono al árbol	*«Una vez había un palo de naranja grande… se me escapó… lo busqué… estaba bien arriba del palo de naranja.»*	La experiencia permite observar una conducta propia del animal: trepar y buscar altura. El relato combina vivencia personal con conocimiento sobre habilidades naturales de los micos.	AG
	Observación reciente de micos	*«Trabajando… me senté a descansar y cuando los vi… en el roblal.»*	El encuentro con los micos ocurre durante actividades cotidianas de trabajo. Esto muestra cómo el conocimiento sobre la fauna se construye en la vida diaria, no solo en espacios formales de observación.	AG
	Avistamientos en Rayanal	*«Claro que yo recién llegué a Arrayanal habían de varias clases… usted veía la manada… veía hartos ellos jugando ahí en esos palos.»*	El conocimiento se basa en experiencias directas de observación en un lugar específico. La memoria de Rayanal permite comparar diversidad, abundancia y comportamiento de los micos en el pasado.	AG
	Relatos de avistamientos en Termalé	*«Yuri… ella sube cada semana… ella que ya me contó, dijo, ay Adri, mire que vi… dijo, llegaron allá.»*	La presencia de micos también se conoce por relatos de otras personas. Esto muestra cómo la experiencia comunitaria complementa la observación individual y mantiene actualizado el conocimiento sobre la fauna.	AG

	Llegada de micos a casas	*«Y a donde Doña Gloria también llegan a la casa… ahí ellas me han contado que llegan también.»*	Los micos son narrados como animales que se acercan a viviendas y fincas. Estos encuentros directos o relatados construyen memoria local sobre sus recorridos y comportamientos.	AG
	Recuerdo de aves que antes se veían	*«Antes uno las escuchaba… pero ya uno no las encuentra… las ven muy poco.»*	La experiencia personal permite comparar la presencia pasada y actual de las aves. La memoria cotidiana se convierte en evidencia local de cambio ambiental.	AG
Conocimiento local sobre fauna	Nombre local del ave	*«Nosotros le decimos el cao»*	El uso de nombres locales evidencia una clasificación propia del territorio, donde la comunidad reconoce y nombra a las especies desde su experiencia cotidiana.	AG
	Denominaciones vernáculas	*«Chilacos", "guacharacas", "toches", "embarradores"»*	Los nombres locales constituyen sistemas comunitarios de clasificación biocultural que permiten reconocer y diferenciar especies dentro del territorio.	CG
	Nombre común o local	*«Rabo de ají, que le dicen, o una coral.»*	El uso de nombres como "rabo de ají" y "coral" muestra formas locales de nombrar y clasificar serpientes. Estos nombres permiten comunicar experiencias y advertencias dentro de la comunidad.	CG

	Clasificación por coloración	*«La rabo de ají es casi que toda negra y el final, como de la cola, es el que tiene los colores.”»*	La clasificación local se apoya en rasgos visibles del animal. Desde la etnobiología, esto evidencia un sistema práctico de reconocimiento basado en la observación cotidiana.	CG
	Identificación por canto	*«Ellos también tienen un canto bien bacano… cuando cantan es porque va a llover.»*	El canto funciona como criterio de identificación y como señal ambiental. Esto muestra que el conocimiento local sobre fauna es multisensorial: se reconoce al animal por lo que se ve y por lo que se escucha.	AG
	Reconocimiento de micos	*«Llegaba un mono… ¿Un monito?… Mico bajaba y comía, pero solito… ellos vienen desde arriba, ¿no? Desde bien arriba.»*	Los micos son identificados como fauna que se desplaza desde zonas más altas y baja en ciertos momentos. Esto muestra conocimiento local sobre movilidad y hábitos de los primates.	AC
	Reconocimiento de guaras y armadillos	*«El guara… Las guaras son las que parecen chiquitos… El armadillo también… por acá hay un armadillo pequeño, un armadillo grande.»*	Se nombran y diferencian varios mamíferos del territorio. Estos nombres y descripciones muestran una clasificación local basada en la experiencia y en rasgos visibles.	AC
	Identificación de micos por comportamiento	*«Bien trepadores… ellos bajan a buscar eso, las pepas de caucho.»*	Los micos son reconocidos por su habilidad para trepar, desplazarse y buscar alimento. La clasificación local se apoya en conductas visibles y en su relación con ciertos árboles.	AG

	Reconocimiento de recursos alimenticios del monte	*«Hay pepas y hay palos de caucho… nosotros decimos que eso es lo que ellos comen.»*	La comunidad vincula a los micos con recursos específicos del bosque. Este conocimiento local permite entender qué árboles son importantes para la alimentación de la fauna.	AG
	Nombres locales de aves	*«Los tintines… las caracas, que les decíamos nosotros… carracos… carpintero."*	El uso de nombres locales muestra una clasificación comunitaria de la fauna. Aunque haya dudas sobre la identificación científica, los nombres permiten organizar recuerdos y comunicar saberes sobre las especies.	AG
	Identificación por patrones de color	*«Eran todas nonitas… llenas de blanquito con negro.»*	La clasificación local se apoya en rasgos visibles, especialmente la coloración. Esto evidencia un conocimiento práctico basado en observación directa de la morfología del ave.	AG
Transformación de prácticas	Cambio en la relación con los zancudos	*«Ahora ya no puedo estar sin toldillo»*	Las prácticas humanas frente a determinados organismos cambian con el tiempo según la experiencia cotidiana y la necesidad de convivencia.	DE
	Reacción frente a daños agrícolas	*«Volver a desembrar»*	Ante la afectación causada por aves, la respuesta campesina no necesariamente implica eliminación del organismo sino adaptación de las prácticas agrícolas.	CG

	Disminución de la caza	*«No, ya no. Pero antes sí las cazaban para comer.»*	La caza de guacharacas parece haber disminuido con el tiempo. Esto indica una transformación de prácticas relacionadas con el aprovechamiento de fauna silvestre.	AC
	Paso de cazar a observar	*«También han hecho videos y todo… Acá ponen una cámara trampa arriba.»*	El vínculo con la fauna parece moverse hacia prácticas de observación y registro, en lugar de captura o consumo. Esto representa una transformación importante hacia formas no extractivas de relación con los animales.	AC
	Cuidado doméstico improvisado de fauna silvestre	*«Yo lo mantenía en una cajita… yo le pasaba galletas… claro, yo no sabía qué darle.»*	La práctica de cuidar una cría silvestre en casa surge desde la compasión, pero evidencia la necesidad de transformar estas respuestas hacia protocolos de rescate o entrega a especialistas.	AG
	Reflexión sobre no separar crías de la madre	*«Se despegó de la mamá… uno no sabe qué cuidados tenía la mamá con él.»*	La experiencia puede transformar futuras prácticas frente a crías encontradas: en lugar de criarlas en casa, se reconoce la importancia del vínculo madre-cría y del cuidado especializado.	AG
	Alimentar monos en fincas	*«Juan dice que le pasa banano y él baja rápido y come… entonces yo digo que han ido acostumbrando.»*	La práctica de alimentar a los micos puede estar transformando su conducta natural. Desde una perspectiva etnobiológica, esta interacción modifica las fronteras entre lo silvestre y lo doméstico.	AG

Conocimiento ecológico tradicional	Ave como anunciadora del clima	*«Él anuncia cuando hay lluvia, cuando va a haber lluvia o cuando va a haber verano»*	El cao/cabo es interpretado como bioindicador climático, lo que muestra una lectura etnobiológica del comportamiento animal para anticipar cambios ambientales.	AG
	Relación entre ubicación del ave y clima	*«Cuando está en un árbol verde… cuando está en algo seco, va a anunciar el verano»*	La comunidad asocia el lugar donde se posa el ave con señales ambientales, integrando observación del paisaje, comportamiento animal y predicción climática.	AG
	Verificación del canto y posición del ave	*«Corremos a mirar… dónde está»*	La observación del ave no es pasiva: implica una práctica activa de seguimiento, escucha y confirmación del conocimiento ecológico local.	AG
	Canto como señal ambiental	*«Está cantando el cabo, entonces uno mira a ver dónde está»*	El canto del ave funciona como una señal sonora que activa una interpretación ambiental dentro de la comunidad.	AG
	Reconocimiento de biodiversidad	*«Por acá hay mucha diversidad de pajaritos»*	La entrevistada identifica el territorio como un espacio de alta diversidad biológica, especialmente de aves.	CG
	Saber transmitido por otra persona de la comunidad	*«Sandro dice que la culebra… la venenosa… ella huye.»*	El conocimiento sobre serpientes no proviene solo de la experiencia individual, sino también de saberes transmitidos oralmente por otras personas. Esto es característico del conocimiento ecológico tradicional.	CG

	Interpretación del comportamiento animal	*«Siente el olor de nosotros y mejor me voy. Se va.»*	Carmen interpreta que la serpiente detecta la presencia humana y decide huir. Esta explicación refleja una comprensión tradicional del comportamiento animal basada en observación, experiencia y transmisión oral.	CG
	Saber transmitido sobre serpientes locales	*«Solo la coral, la talla X. Y cazadoras.»*	La identificación de serpientes presentes en la zona refleja un conocimiento acumulado por observación y transmisión oral. Este saber permite reconocer organismos del territorio y diferenciarlos según su presencia, nombre y posible peligrosidad.	CG
	Memoria comunitaria sobre fauna presente	*«Sí hay gente que les ha tomado foto y me las ha mostrado… También han hecho videos y todo. Muchas cosas ven acá.»*	El conocimiento ecológico no es solo individual, sino comunitario. Las fotos, videos y relatos compartidos permiten construir una memoria colectiva sobre los animales que habitan el territorio.	AC
	Saber sobre alimentación de micos en el roblal	*«Ellos bajan a buscar eso, las pepas de caucho… seguro cogen las pepas y comen lo de por dentro y el resto lo tiran.»*	Este conocimiento surge de la observación repetida del comportamiento animal y de los rastros que dejan. Es un saber ecológico tradicional porque relaciona especie, alimento, hábitat y temporalidad local.	AG

	Relación entre experiencia, relato y aprendizaje	*«Joe no sobrevivió… seguro le faltaba todavía que la mamá lo alimentara más… la leche materna.»*	El relato conserva un aprendizaje ecológico sobre crianza, dependencia materna y vulnerabilidad de los primates. La experiencia individual se vuelve memoria útil para comprender mejor la relación humano-fauna.	AG
Relación humano-fauna	Convivencia cotidiana con animales	*«Tengo pollos, tengo gallinas, conejos, culles»*	La presencia constante de animales domésticos y de cría forma parte de la vida cotidiana campesina y fortalece relaciones cercanas con otras especies.	CG
	Valoración de la vida campesina	*«La vida del campo es sana»*	El territorio rural es representado como un espacio de bienestar y cercanía con la naturaleza, en contraste con otras formas de vida más urbanizadas.	CG
	Afectación de cultivos por aves	*«Dañan los cultivos»*	La fauna es interpretada simultáneamente como parte del paisaje cotidiano y como agente que interviene sobre la producción agrícola.	CG

Tabla 5, diálogos matriz de categorización de “echar rulo” (2025).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El "echar rulo" dentro de la práctica docente

A partir del ejercicio de "echar rulo" y de habitar la cotidianidad de las fincas, la matriz de resultados nos permite ver cómo la fauna en Arrayanal no es algo ajeno, sino un hilo fundamental en el tejido de la vida campesina. Este análisis se organiza siguiendo los objetivos que han guiado mi caminar investigativo:

¿Cómo nombran y reconocen el entorno? (Caracterización de los conocimientos)

En los relatos de la comunidad, la clasificación de los animales no viene de un manual, sino de una observación multisensorial y constante.

La piel y el color: Se reconoce a los seres por rasgos físicos que quedan grabados en la memoria, como los colores "blanco, negro y rojo" que definen a la coral o la "rabo de ají".

El paisaje sonoro: El territorio se escucha. El conocimiento campesino identifica a los "chilacos" o los "carpinteros" por su canto, el cual no solo sirve para nombrarlos, sino que funciona como un reloj biológico y climático, como ocurre con el "cao", que es visto como un sabio que anuncia si viene la lluvia o el verano.

Sentires y prácticas: El corazón del vínculo con lo vivo

Aquí es donde aparecen los significados profundos y las emociones que dictan cómo se convive con el otro.

El miedo que se siente en el cuerpo: No es un miedo abstracto; es una sensación física, como cuando Carmenza narra que "se le durmieron las rodillas" al ver una serpiente. Este miedo está amarrado a historias de peligro y a la idea simbólica de que estos seres pueden "quitar la energía".

El afecto y la individualización: Por otro lado, aparece la ternura. El caso de Joe, el monito aullador, muestra cómo un animal silvestre puede volverse parte de la familia al ponerle un nombre, reconociéndolo como un ser frágil y "divino".

De la caza al respeto: Se nota un cambio en las prácticas. La guacharaca, que antes era vista solo como alimento ("deliciosa y crocante"), ahora despierta compasión ("pobrecita"), lo que marca una transición desde una relación utilitaria hacia una ética del cuidado. De esta misma manera pasa con las serpientes, animales estigmatizados por décadas en la vereda, tras un proceso de educación dado por diferentes actores distintos a la comunidad ha generado que las personas tengan un conocimiento frente a algunos lo que ha reducido la mortalidad de estas.

El diálogo que transforma: Hacia una educación intercultural

La tabla revela que el conocimiento en Arrayanal no es estático, sino que está en constante metamorfosis a través de la experiencia, ha sido modificado ya sea por diferentes prácticas, el estar expuestos a otras formas de ver el mundo e interactuar con los animales de manera distinta, la metamorfosis no viene de la nada, viene de un largo largo tiempo de cuestionarse y encontrase de manera compasiva con la fauna que habita el territorio.

Desmitificar para convivir: El diálogo ha permitido romper mitos, como el miedo a que las salamanquejas "se queden pegadas", o descubrir que ciertos ruidos nocturnos que asustaban eran simplemente lagartijas.

Reconocer el impacto humano: Una de las reflexiones más potentes que brota de las voces de la comunidad es el cuestionamiento del "peligro". Al decir que "el peligroso es uno", se rompe la visión de que el animal es el enemigo y se reconoce el daño que el machete o el humano causan en el equilibrio del territorio.

Límites del cuidado: La triste experiencia con la muerte de Joe dejó un aprendizaje colectivo sobre la importancia de la naturaleza silvestre y que, a pesar del amor, el cuidado humano nunca podrá reemplazar el "vínculo madre-cría".

En conclusión, este ejercicio de "echar rulo" y sistematizar los sentires de la vereda Arrayanal permite concluir que la relación entre los campesinos y su fauna no es un dato estadístico, sino un tejido vivo de memorias, miedos y afectos. A través de los resultados obtenidos, se hace evidente que:

El conocimiento campesino es una ciencia de la observación y la escucha: La comunidad no necesita de laboratorios para entender su entorno; su conocimiento es multisensorial. Al identificar a los seres por su canto (como el "cao" que anuncia la lluvia) o por sus colores, demuestran que poseen un sistema de clasificación propio, profundamente ligado a los ciclos de la tierra y a la supervivencia en el campo.

La fauna es un espejo de la identidad territorial, los relatos sobre el mono Joe o el temor respetuoso hacia las serpientes muestran que los animales en Arrayanal son sujetos con los que se convive, no objetos de estudio. Esta dimensión simbólica y emocional es la que realmente guía las prácticas de conservación; el tránsito de "cazar para comer" a "observar para cuidar" nace de una ética del afecto que es fundamental para cualquier propuesta de educación ambiental.

El diálogo es una herramienta decolonial, al sentarnos a conversar en la cocina o en el cafetal, logramos que el saber académico y el saber campesino se encontraran en una "zona de negociación" horizontal. Este proceso no sólo permitió desmitificar creencias (como el miedo a las salamanquejas), sino que, sobre todo, dignificó la palabra del campesino como productor legítimo de conocimiento científico intercultural.

En definitiva, lo que la sistematización nos muestra es que investigar "con" la comunidad, y no "sobre" ella, permite que la Educación Científica Intercultural (ECI) deje de ser un concepto teórico para convertirse en una realidad que se siente, se narra y se defiende desde el territorio mismo.

Memorias narradas: narrativas sobre la fauna de Arrayanal

Como pieza central de este caminar investigativo y producto del diálogo de saberes, presentó el libro titulado ***Narrativas sobre la fauna de Arrayanal***, el cual fue co-creado colectivamente con los habitantes del territorio y la Fundación Molécula Verde. Esta obra no es solo un registro documental, sino el espacio vivo donde la palabra se vuelve memoria para sustentar los dos primeros horizontes de mi tesis:

Hacia la caracterización de los saberes

El libro permite identificar y nombrar a la fauna desde la mirada local, rescatando sistemas de clasificación propios basados en la observación multisensorial del "roblal", las fincas, los cafetales y los distintos ecosistemas que conforman a la verde Arrayanal. Aquí, el conocimiento etnozoológico se manifiesta al describir hábitats, comportamientos y rasgos físicos de los diferentes seres que habitan el territorio, que son fundamentales para entender cómo la comunidad comprende la biodiversidad que la rodea.

Hacia la documentación de prácticas y significados

A través de sus relatos, el libro captura el corazón del vínculo humano-animal en Arrayanal, documentando los sentires, miedos, afectos y simbolismos que hilan la cotidianidad campesina. Al narrar historias como la de la "bruja" asociada al perro de monte o el respeto por el canto del

"cao", el libro se convierte en la herramienta que visibiliza las prácticas de cuidado y los significados profundos que dan sentido a la vida en el territorio.

Así, este libro se erige como un ejercicio ético de devolución del conocimiento, donde las "oraliteraturas" funcionan como el puente necesario para dignificar el saber campesino y situarlo en un diálogo de igualdad con la ciencia académica.

El libro no termina siendo solo un producto de divulgación, sino la materialización del diálogo de conocimientos propuestos en esta investigación. Su diseño se fundamenta en la idea de que el conocimiento no es algo colonizable ni extraíble de las comunidades, si no algo que se co-construye y se devuelve al territorio para fortalecer la identidad y la conservación.

Para comprender y navegar este libro de narrativas, se ha propuesto un orden que transita como un río, desde lo general a lo particular permitiendo a aquellos que quieran sumergirse en él puedan conocer algo de la vereda a través de los siguientes ejes:

El contexto del encuentro (Prólogo y Apertura): El libro inicia situando al lector en Arrayanal. No se habla solo de coordenadas geográficas, sino de la importancia del "echar rulo" y del encuentro humano como base para hablar de la vida silvestre.

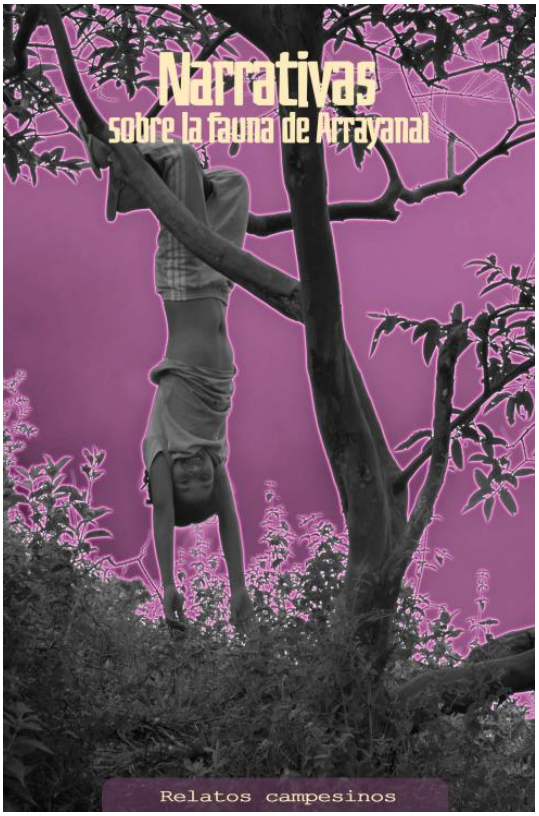
Las especies como protagonistas (Fichas narrativas): A diferencia de una guía de campo tradicional, el libro organiza a los animales no solo por su taxonomía biológica, sino por su significado cultural. Cada sección presenta:

- *El relato vivo:* La voz del campesino (CG, DE, AG, AC, JP, CV, EP) contando su encuentro con el animal.
- *El conocimiento ecológico:* Datos sobre su alimentación, hábitat y comportamiento.

- *La imagen sentida:* Ilustraciones que capturan la esencia del animal en su entorno.

El Glosario de la Tierra: Al final, el libro incluye un apartado de términos que son propios de la vereda y del estudio biológico. Es aquí donde conceptos como "frugívoro" conviven con términos locales como "minga", demostrando que ambos lenguajes son válidos para describir el mundo.

Finalmente se dejan algunos de los indicios de lo que es el libro que también se encontrará en la parte de anexos, cabe resaltar, que el libro ya está terminado y tendrá producción física gracias a Fondo Lunaria.



APOYO INSTITUCIONAL
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
INTERCITEC
Fundación Ambiental Molécula Verde

FINANCIADO POR
Fundación Lunaria y Fundación Ambiental Molecula Verde.

IMPRESO POR
[Por definir]

© COPYRIGHT 2026
Este documento hace parte del trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Biología.
Todos los derechos pertenecen a los autores.
Queda prohibida su reproducción total o parcial sin autorización escrita.

CONTACTO
mcvargass@upn.edu.co

ISBN: [Por definir]

Apoyado por:





Mono aullador rojo

Alouatta seniculus



Hábitat

Bosques tropicales, en especial las selvas húmedas, bosques de galería y zonas boscosas cercanas a ríos, donde habita en el dosel y las copas de los árboles, que le brindan alimento, refugio y rutas para desplazarse.

Alimentación



Amenazas



LOS AULLADORES DEL ROBLAL



Adriana había visto los monos un par de ocasiones, pero antes de encontrarse con ellos ya había escuchado historias de que estos existían en la vereda. Recuerda muy bien la primera vez que volvió a verlos en el monte después de que tuvo a unos en su finca gracias a un evento inesperado. No estaba cerca, ni con ruido proveniente de ella ni de su acompañante, solo se escuchaba el sonido que provenía de las aves y del viento cortado por los árboles. Fue desde la distancia, cuando el bosque se movía como si respirara. Entre los árboles del roblal (allá donde hay robles, cauchos y frutos de estos árboles que caen al suelo para ser devoradas por otros seres) aparecieron los monos aulladores. Bajaban en la calma de sentirse solos en el bosque a buscar su alimento, tomaban lo que necesitaban y dejaban caer el resto. —Seguro comen lo de adentro y botan lo demás—dice.

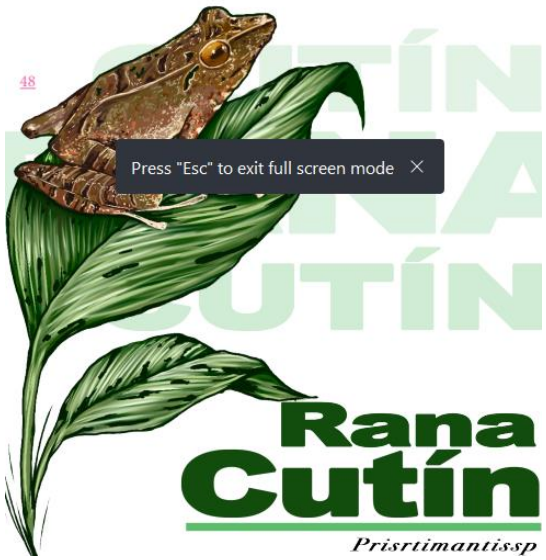
En esos lugares altos, donde el monte todavía guarda sombra y frutos, los aulladores viven en manada. Se desplazan por lo alto del dosel entre las copas de los árboles, trepan con una facilidad que parece

Alimentación

Amenazas

Hábitat

Habita bosques húmedos tropicales y montanos, principalmente en la hojarasca, arbustos bajos y vegetación del sotobosque, desde tierras bajas hasta zonas altas, dependiendo de la especie.



VOCES DIMINUTAS

En la vereda hay un camino angosto, de esos que obligan a caminar despacio. Va hacia la finca de la Doctora y corre cerquita de una quebrada. El suelo siempre está húmedo, cubierto de hojas, piedras y musgos, algo maravilloso de ver. No es un camino cualquiera: es un lugar donde la montaña se siente más viva si uno se detiene a escuchar y respirar.

Ahí viven las ranas Pristimantis.

Son ranas muy pequeñas, tan pequeñas que a veces cuesta creer que de ahí salga un sonido. Algunas caben en la yema del dedo meñique; otras apenas alcanzan el tamaño de la yema del dedo gordo. No saltan lejos ni llaman la atención a primera vista. Se quedan quietas, pegadas al suelo, confiando en ese gran camuflaje que llevan por piel. Si uno camina apurado, no las ve. Pero si se queda en silencio, empiezan a escucharse. Primero una, luego otra, y luego muchas más. No solo Pristimantis, sino otras ranas que comparten ese mismo espacio y ese mismo deseo de llamar. Es un coro bajito, escondido, que se mezcla con el sonido de la quebrada y con los insectos de la noche.

Glosario

Amenazas: factores que afectan o ponen en riesgo a una especie (deforestación, caza, tráfico ilegal, etc.)

Artrópodos: animales como insectos, arañas y otros "bichos" (de patas articuladas).

Borde de bosque: zona de transición entre el monte y áreas abiertas (cultivos, potreros, caminos).

Bosque secundario / áreas secundarias: bosque que ha vuelto a crecer después de intervención (tala, cultivos, etc.).

Bosque seco tropical: tipo de bosque de clima cálido y más "seco", propio de tierras bajas.

Bosque de galería: bosque que acompaña ríos o quebradas (como "corredores" de vegetación junto al agua).

Bosque andino: bosque de montaña (clima templado/frío) a mayor altitud.

Bibliografía

Berra, D. (2020). COMPORTAMIENTO ARBÓREO DEL SAPO DE CAÑA MESOAMERICANO (RHINELLA HORRIBILIS) EN COQUIMATLÁN, COLIMA, MÉXICO. Revista Latinoamericana de Herpetología, 3(1), 90-92.

Casas-Cruz, C., & Ayerbe-Quiñones, F. (2006). Primer registro para el departamento del Cauca de Leptotila conoveri (Columbidae), una especie endémica y en peligro: First record for the Department of Cauca of Leptotila conoveri (Columbidae), an endemic and endangered species. Ornitología Colombiana, (4), 73-75.

Chaves-Sánchez, A., & Soto-Ugalde, Y. Avistamientos del caracara cabecigualdo (Falconidae: Milvago chimachima) en Limón, Costa Rica.

De La Ossa, V., & De La Ossa-Lacayo, A. (2011). Aspectos de la densidad poblacional e historia natural de Milvago chimachima (AVES: Falconidae) en el área urbana de Sincelejo (Sucre, Colombia). Universitas Scientiarum, 16(1), 63-69.

Folleco, A. J. (2010). Taxonomía del complejo Bothrops asper (Serpentes: Viperidae) en el sudoeste de Colombia. Revalidación de la especie Bothrops rhombeatus (García 1896) y descripción de una nueva especie. Revista Novedades Colombianas, 10(1).

CONSIDERACIONES FINALES

A continuación, se presentan las reflexiones derivadas de este caminar investigativo, organizadas en función del cumplimiento de los objetivos trazados y la vivencia compartida en la vereda Arrayanal.

Se logró identificar que el saber de la comunidad no es un conocimiento estático, sino un sistema vivo de observación multisensorial. A través del "echar rulo" y la cartografía social, se evidenció que la caracterización de la fauna en la vereda trasciende la identificación taxonómica, integrando el paisaje sonoro (como las diferentes vocalizaciones de la fauna) y patrones visuales (como los colores representativos de los animales). En este sentido el conocimiento campesino se podría definir como una “ciencia de la cotidianidad" donde el animal no es un objeto de estudio, sino un sujeto con el que se convive y al que se le otorga un lugar en la memoria de un espacio.

Por otro lado, se documenta un tejido complejo de sentires y percepciones donde el miedo, el afecto y la utilidad se entrelazan. La investigación permitió registrar la transformación de prácticas históricas, como el tránsito de la caza alimentaria de la guacharaca hacia una ética de la compasión y el cuidado. Se demuestra que las narrativas son el puente que permite dignificar la palabra del campesino, reconociendo que emociones como el "miedo corporal" ante los ofidios son, en realidad, formas de respeto y conocimiento del riesgo incorporado en el cuerpo.

De este gran tejido emerge la consolidación de esta co-creación el libro *"Narrativas campesinas sobre la fauna de la vereda Arrayanal"* como una herramienta pedagógica situada. Este logro permitió que la investigación no fuera un acto extractivista, sino un ejercicio de "devolución del conocimiento" en donde se ve reflejado el conocimientos y las formas campesinas de relacionarse

con el entorno en Arrayanal, permitió una resignificación de esa memoria entre historias y encuentros. La integración de las ilustraciones y relatos de adultos en el libro funcionó como un motor para el relevo generacional, fortaleciendo el vínculo entre educación y territorio, y demostrando que los espacios no convencionales, como escuelas rurales, las veredas, los caminos, el río, son escenarios escenario legítimos de producción científica

Finalmente, el desarrollo de esta propuesta de Educación Científica Intercultural (ECI) permitió concluir que la integración de conocimientos etnozoológicos y académicos escolares es posible cuando se crea una "zona de negociación" horizontal. Se logró trascender el modelo occidental de enseñanza para situar la ciencia en la cocina, el cafetal y el camino, en entornos distintos aun aula de clase, reconociendo al campesino como un productor legítimo de conocimiento. Este proceso no solo cumplió con la meta de generar un producto educativo, sino que sembró una semilla de resistencia cultural y memoria colectiva, reafirmando que, en Arrayanal, dejó un espacio, para seguir hablando de historias, de ciencia y de posibilidades que no solo se limitan a la ciudad y a la academia, un lugar que se recorre, se comprende y se transforma constantemente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcos, S., Flórez, H., Montoya, M., & Palacios, D. (2015). Trabajo de grado. *LOS IMAGINARIOS DE GÉNERO CONFIGURADOS EN LA CULTURA ESCOLAR DEL COLEGIO OEA: UNA MIRADA DESDE EL CUERPO, LA SUBJETIVIDAD Y EL PODER*.

Albuquerque, U. P. (2023). *Aprendendo Etnobiologia*.

Albuquerque, U. P., Ramos, M. A., Ferreira Júnior, W. S., & Cunha, L. V. F. C. da. (2023). *Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas*

Álvarez Fernández, M. I. (2022). *Estudio etnozoológico: conservación, valoración cultural, usos y percepciones sobre los mamíferos terrestres y voladores en comunidades locales de la Media Bota, municipio de Santa Rosa, Cauca, Colombia* (Trabajo de grado, Maestría en Biología). Universidad del Cauca.

Bautista López, L. J., & Hurtado García, L. J. (2017). Hacia la construcción de una educación rural contextualizada

Creswell, J. W. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020). *La Marcha de la Luz: memoria de un pueblo. La masacre de los nueve concejales de Rivera por las FARC-EP*. CNMH.

Costa-Neto, E. M. (2002). *The behavior of the population of Feira de Santana, State of Bahia, Brazil, towards snakes*. *Revista de Biología Tropical*, 50(2), 859–864.

Alcaldía de Rivera. (2023). *73 familias beneficiadas con entrega de hornillas ecológicas.* Recuperado de https://www.rivera-huila.gov.co

Alves, R. R. N., Dias, T. L. P., & Léo Neto, N. A. (2014). Ethnoherpetology: Understanding the role of reptiles and amphibians in traditional cultures. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine, 10*(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/1746-4269-10-35

Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: Un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 13*(42), 131-140. Recuperado de http://ve.scielo.org

Armenta Porras, A. (2013). [Título del documento o libro si está disponible]. [Editorial o institución si aplica].

Bonilla Gómez, M. A., Guevara Guevara, M. D., & Curaca Fierro, J. S. (2023a). Guía ilustrada de los anfibios y reptiles de Supatá, Cundinamarca: Una herramienta para el empoderamiento comunitario. *Revista Colombiana de Zoología, 40*(2), 45-60.

Bonilla Gómez, M. A., Guevara Guevara, M. D., & Curaca Fierro, J. S. (2023b). La biodiversidad herpetológica en Colombia: Retos y perspectivas de conservación. *Revista Colombiana de Zoología, 40*(2), 45-60.

Costa-Neto, E. M. (2000). Sociocultural implications of the use of amphibians and reptiles in traditional medicine among the people of Northeastern Brazil. *Journal of Ethnobiology, 20*(1), 93-105.

Escobar Ortiz, W. I., Cuellar Pinzón, H. M., López Salazar, K. J., Manrique Olarte, K. A., & Aray, J. (2023). Proyecto de Ley "Por medio del cual se adopta el concepto de campesino, se enuncian sus derechos, se establece su caracterización, se fomenta la

formación de su labor, se crea la Comisión Legal para la Defensa y Protección del Campesino y se dictan otras disposiciones" [PDF]. Cámara de Representantes de Colombia. Recuperado de https://www.andi.com.co

Frost, D. R. (2021). Amphibian Species of the World: An Online Reference. Version 6.1. American Museum of Natural History.

García Lizarazo, L. F., & Forero Rodríguez, D. G. (2022). Narrativa de mujeres campesinas: historias e identidad.

García Alcaraz, J. G., Y Flores Palacios, M. D. F. (2021). Interaccionismo simbólico y teoría feminista: una aproximación psicosocial a los sistemas de significación y desigualdad. La ventana. Revista de estudios de género, 6(54), 74-109.

Guerrero Rivera, J., Y Guzmán Chaves, J. P. (2023). Oraliteratura del sur del Tolima como literatura de frontera: más allá de la colonialidad epistémica. La Palabra, (45).

Gobernación del Huila. (s. f.). *Rivera: Municipio verde de Colombia.* Recuperado de https://www.huila.gov.co

Gómez, N. A., y Castañeda, P. N. Z. (2024). Prácticas pedagógicas sobre la transversalidad curricular en la educación rural colombiana. Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia, (6), 11-11.

González Vargas, A. M. (2024). *Narrativa campesina. Una apuesta por la palabra como defensa del territorio*. Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional.

Granados, M. S. (2020). Conceptualización del campesinado en Colombia: Documento técnico para su definición, caracterización y medición. ICANH.

Grupo de Monitoreo Guardianes del Ambicá et al. (2023). *La biodiversidad del corredor andino amazónico del Huila: Una guía comunitaria*. Bogotá, Colombia.

Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). (1994). [Título del documento o publicación]. Bogotá, Colombia: IGAC.

Instituto Humboldt. (2021). *Biodiversidad en Colombia: Informe nacional de estado y tendencias.* Bogotá, Colombia: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.

López, J. L. A. (2016). Las serpientes no son como las pintan. *Ciencia, Revista de la Academia Mexicana de Ciencias, 67*(2), 6-13.

Losada, J. A. (2022). Serpientes de Colombia: Percepciones culturales y desafíos de conservación. *Ecología y Cultura, 15*(3), 150-172.

López-Ordóñez, Galindo, E. G., J:P., Chilito-Rodríguez, E. P., Parra-Olarte, M. J. (2024). Biodiversidad del Parque Natural Regional Cerro Páramo de Miraflores. Caracterización participativa y comunitaria. Huila, Colombia. 116pp.

Losada, S. R. (2022). ¿Animales peligrosos? Una experiencia significativa como estrategia de conservación de los murciélagos y las serpientes. *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora, 1*(1), 350-366.

Lynch, J. D. (2012). El contexto de las serpientes de Colombia con un análisis de las amenazas en contra de su conservación. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 36*(140), 435-449.

Magnífica, H. (2017). Huila Magnífica. Recuperado el 9 de junio de 2025, de https://huilamagnifica.com/tag/vereda-el-arrayanal-rivera-2/

Manrique, B. S., & Molina, V. P. (2017). La identidad campesina y la estética del arraigo como resistencia. *Criterio libre jurídico, 14*(2), 107-113.

Milán, R. C. (2019). Narrativa campesina, experiencia creyente en San Martín Tlamapa y teología profesionalizada. *Revista Iberoamericana de Teología, 15*(28), 71-119.

Neto, E. M. C., Fita, D. S., & Clavijo, M. V. (2009). Manual de Etnozoología: Una guía teórico-práctica para investigar la interconexión del ser humano con los animales. Tundra.

Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado, 19*(2), 13-60.

Beltrán, K. N. C., Varga, E. D. P. M., & Ayala, L. L. Q. (2021). FORTALECIMIENTO DE SABERES TRADICIONALES CAMPESINOS EN LA IED ALFONSO PABÓN PABÓN. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 1072-1077.

Paiva, V. L. M. D. O. (2008). A pesquisa narrativa: Uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 8*, 261-266.

Pajares Sánchez, L. (2020). Fundamentación feminista de la investigación participativa: Conocimiento, género y participación, o del diálogo necesario para la transformación. Investigaciones feministas, 11(2).

Palacio-Baena, J. A., Muñoz Escobar, E. M., Gallo Delgado, S. M., & Rivera-Correa, M. (2006). Anfibios y reptiles del Valle de Aburrá. Medellín, Colombia: Editorial Zuluaga Ltda.

Programa Nacional para la Conservación de Serpientes. (2016). *Estrategia para la conservación de serpientes en Colombia.* Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.

Robles-Piñeros, J., Ludwig, D., Baptista, G. C. S., & Molina-Andrade, A. (2020). Intercultural science education as a trading zone between traditional and academic knowledge. *Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, *84*, 101337.

Quezada, J. (2014). Los enfoques interpretativos en investigación. México: Insitituto de educación y cultura Alejandria SC.

Roa, P. A., & Vargas, C. (2009). *La libreta de campo como herramienta investigativa en la enseñanza.* Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Robles-Piñeros, J., Molina-Andrade, A., Baptista, G., Amador-Rodríguez, R., & Peñalaza, G. (2024). Enfoques con enfoque intercultural para la educación en biología en América Latina. En A. Lifschitz & C. Mortimer (Eds.), Interrompendo o epistemicídio na educação em América Latina: Saberes, Hibridismos e Competências na Educação (pp. 107–…). Springer Nature.

Robles-Piñeros, J., Baptista, G. C. S., & Molina-Andrade, A. (2023). CARACTERIZANDO UM PERFIL CULTURALMENTE SENSÍVEL (PCS) NO ENSINO DE BIOLOGIA: SUBSÍDIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE CIÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA INTERCULTURAL (ECI). *Investigações Em*

Ensino De Ciências, 28(1), 39-55. https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n1p39

Romero, F. (2008). Los derechos humanos, organizaciones y redes en Colombia. En: *Defender y proteger la vida: Acción de los defensores de derechos humanos en Colombia.* Programa Somos Defensores.

Rueda-Almonacid, J. V. (1999a). Anfibios y reptiles amenazados de extinción en Colombia. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 23*(Suplemento Especial), 475-497.

Rueda-Almonacid, J. V. (1999b). La herpetofauna colombiana: Estado y conservación. Bogotá: Fundación ProAves.

Ruiz, J. N. G., & Hernández, L. D. V. (2021). Comprensión de las narrativas a partir del modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner y la psicología ambiental de cuatro personas comprometidas con la protección del medio ambiente.

Sánchez-Giraldo, C., & Díaz-Nieto, J. F. (2015). Dynamics of species composition of small non-volant mammals from the northern Cordillera Central of Colombia. *Mammalia, 79,* 385-397.

Toledo, L. F., & Barrasa, J. (2008). Etnoherpetología: Los anfibios y reptiles en la cultura humana. *Acta Zoológica Lilloana, 52*(2), 15-30.

Vega Ramírez, J. (2019). Narraciones b

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75(96), 167-181.

ANEXOS

Anexo B: Libro "*Narrativas sobre la fauna de Arrayanal: Relatos y conocimientos campesinos"*

Este anexo contiene la pieza pedagógica co-creada con la comunidad de la vereda Arrayanal como resultado del proceso de investigación-acción y el diálogo de conocimientos. El libro se presenta como el soporte tangible del tercer objetivo específico de esta tesis, funcionando como una estrategia de devolución social y fortalecimiento de la memoria biocultural del territorio.

https://drive.google.com/file/d/1742ks7REB95T7yIlo90N6d5elz4PzrFg/view?usp=sharing