

**ENTRE LA SELVA Y EL AULA: LITERATURA AMAZÓNICA Y MEMORIA
BIOCULTURAL COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

NIKOL DANIELA MIRANDA MURCIA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE MEMORIA Y FORMACIÓN POLÍTICA
BOGOTÁ D.C
2025**

**ENTRE LA SELVA Y EL AULA: LITERATURA AMAZÓNICA Y MEMORIA
BIOCULTURAL COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

**Por:
NIKOL DANIELA MIRANDA MURCIA
Código: 2020260036**

**Trabajo para optar título de:
Licenciada en Ciencias Sociales**

**Dirigido por:
DR. WILSON ARMANDO ACOSTA JIMÉNEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE MEMORIA Y FORMACIÓN POLÍTICA
BOGOTÁ D.C
2025**

*Cowen wenonte kewengi meñebain
(Matar siempre como los jaguares)
(Nenquimo, 2014, p.29).*

*Kue uai manaide, jiyua uai
Manuena nikairitikue, i kue manoriya
Manoritikue, kaimare inidikue
Monaide, kaimare kazidikue
Jiyodikue taijiemo komeki uide
Kue nikairiya dai monaiya
Nikaiñede komena ñede
Naga kome nikairite
Afe nikai monifuena monaiya
Moniya uai
Tajitate, rijitade, initañede
Ja nikaiñede, ua raana ite*

*Mi palabra es serena, palabra sanadora.
Soñé de curaciones, y me curé,
me fui curando y dormí dulcemente.
Amaneció y me desperté alegre.
Me sané y pensé en mi trabajo,
es mi sueño que se está realizando.
No hay persona que no sueñe,
toda persona sueña;
esos sueños se transforman en abundancia.
La palabra de la abundancia
hace trabajar, hace sembrar, no deja dormir;
ya no es sueño, ya es una realidad.
Anastasia Candre*

*A Mateo, por las noches dadas a hacernos al amor, a la literatura y a las risas.
A mi madre, la existencia siempre me lleva a sus abrazos.
A Mercedes (Q.E.P.D.), por dejarme subir al zarzo y permitirme acercarme a mis primeras
lecturas.
A Rodrigo (Q.E.P.D.), por la entrega a sus vaquitas y al campo.*

Agradecimientos

A mi madre, su incondicional valentía por levantarse todos los días y trabajar para nosotras, hizo darme espacio en el mundo académico. Su nobleza por el mundo y la ternura al ser fueron responsables de ver la sociedad como refugio para aquellas a las que les prohibieron gritar y llorar.

A Valentina, la única confidente de mis risas, pesadillas y aventuras de infancia. Por ella cada día me levanto, para hacer del mundo un lugar más seguro, para que ella pueda ser una mujer sin miedo de decir lo que siente.

A Mateo, la posibilidad de hacer un hogar rodeado de amor y escucha, me permitieron seguir. La sonoridad del mundo se hizo más amable desde que tu risa se funde con la mía; la decrepitud del tiempo se siente menos absorbente desde que nos asomamos a ver las estrellas mientras fumamos un cigarro; y la vida misma pesa menos desde que compartimos sueños.

A Mercedes y Rodrigo, su partida en medio de este proceso me hizo replantear mi papel como maestra. Cada una de mis enseñanzas será para ustedes.

A Mildreck, por abrirnos un espacio en su hogar cuando más podíamos necesitarlo. Sus palabras de aliento me hicieron trozar algunos de mis fantasmas.

A don Javier, por los libros regalados y las lágrimas compartidas.

A Félix, sus ronroneos me hicieron prisionera del amor. A Venus, “mi amor chiquito”, siempre fue el refugio de todos mis males. A Mango, su corta estancia nos enseñó que la ternura puede aparecer un día por la ventana, para luego irse. A Simón el bobito, su partida fue un sinsabor para el alma.

A mis maestros, cada uno de ellos aportó de alguna manera para que el amor por la enseñanza y la literatura crecieran cada vez más en mi ser.

A Wilson Acosta, por seguirme la cuerda de querer cambiar mi tema de investigación y empezar desde cero; nada hubiera sido igual sin su acompañamiento.

A Marlene Sánchez, por su apoyo incondicional y sus palabras de aliento.

A Ricardo Ruíz, su amor por el arte y la enseñanza fueron un reconforte en momentos de tristeza.

A la institución Liceo Nuevo Chile, por abrirme las puertas y darme plena libertad en el proceso. A la profe Gilma y su gran sentido por el compromiso político y educativo. Al profesor Sebastián, quien hizo que este proceso fuera más fácil. Al profesor Rafael, por su compromiso con la enseñanza.

A Isidro Gómez, desde la distancia, me permitió conocer un poco más de la selva. Su compromiso social me permitió ver que “un mundo donde quepan muchos mundos” es verdaderamente posible.

A Hipólito Candre, cada conversación sobre su comunidad, la naturaleza y el porvenir me hicieron replantear muchas veces mi trabajo de investigación.

Este final es para la abuela, quien soñó desde niña ser una gran maestra.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
Planteamiento del problema.....	11
Objetivos específicos.....	14
CAPÍTULO 1. ENTRE PALABRAS Y MEMORIAS: APROXIMACIONES A LA LITERATURA DE LA SELVA Y LA MEMORIA BIOCULTURAL.	17
1.1 Discusiones teóricas y pedagógicas en torno a la memoria biocultural y la literatura de la selva.....	18
1.2 La memoria biocultural: aproximaciones teóricas y educativa.....	19
1.3 La selva en la literatura: construcciones discursivas, ética ecológica y denuncia social.....	31
1.4 Nuevas voces y relecturas contemporáneas	44
CAPÍTULO 2. ENTRE TERRITORIO, MEMORIA Y EXPERIENCIA: ANÁLISIS LITERARIO	47
2.1 Consideraciones metodológicas para el análisis socio-literario.....	48
2.2 La memoria como eje transversal del análisis.....	49
2.3 La memoria biocultural en la literatura: entre amnesia moderna y saberes ancestrales	51
2.4 La vorágine: la selva como archivo del tiempo y la violencia	54
2.5 Un viejo que leía novelas de amor: saberes indígenas y defensa del territorio en la Amazonía	61
2.6 La literatura de la selva como reflexión y memoria pedagógica.....	68
CAPÍTULO 3. CARTAS QUE HABITAN EL TERRITORIO: NARRATIVAS JUVENILES ENTRE BOGOTÁ Y LETICIA	70
3.1 Marco metodológico y pedagógico	71
3.2 Técnicas de producción de información	73
3.3 Consideraciones éticas	77
3.4 De la llamarada a la institución	79
3.5 Proyecto de implementetación pedagógica.....	81
3.7 Fase: observación en campo	86
3.8 Descripción de las fases del proceso	89
3.9 Las cartas como dispositivo de memoria situada	111
.....	126
CONCLUSIONES.....	126
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	129

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 . Kosmos, Corpus y Praxis	53
Ilustración 2 . Selección de libros del Liceo Nuevo Chile	88
Ilustración 3 . Reconocimiento de los recorridos familiares.	91
Ilustración 4 . Buzón de correspondencia.....	106
Ilustración 5 . Socialización final, lectura de las cartas.	109
Ilustración 6 . Socialización final.	111
Ilustración 7 . Carta 1	113
Ilustración 8 . Carta 2	114
Ilustración 9 . Carta 3	116
Ilustración 10 . Carta 4	117
Ilustración 11 . Carta 5	119
Ilustración 12 . Carta 6, parte 1	120
Ilustración 13 . Carta 6, parte 2.....	120
Ilustración 14 . Carta 7	123
Ilustración 15 . Carta 8	124

INTRODUCCIÓN

Inquietarse por el mundo no es un gesto efímero, sino una disposición que permite estructurar el saber y problematizar la realidad social. En el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, la línea de investigación *Formación política y memoria social* orienta procesos investigativos y pedagógicos que conciben la memoria como una categoría crítica para la comprensión del pasado, la lectura del presente y la formación de sujetos políticos. Desde esta perspectiva, la memoria social no se reduce a la transmisión de hechos históricos, sino que se configura como un campo de reflexión pedagógica que articula experiencias, narrativas, saberes y prácticas situadas.

En este horizonte formativo, la reflexión en torno a la memoria social como puente entre los problemas sociales y las apuestas pedagógicas condujo a la construcción de una propuesta que dialoga con la diversidad cultural y natural. En este proceso, emergió la memoria biocultural como una categoría teórica y pedagógica que, si bien ha sido abordada principalmente desde los estudios biológicos, ofrece posibilidades analíticas relevantes para las Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, se contempló la selva amazónica como escenario de reflexión pedagógica a través de la literatura.

A partir de la enseñanza de la literatura de la selva y del análisis de obras como *La vorágine* de José Eustasio Rivera (2015) y *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda (1989), se plantea la literatura como un puente de articulación para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en tanto posibilita la reflexión crítica sobre las relaciones entre territorio, memoria y experiencia histórica.

A partir de las interpretaciones literarias se abre un margen de posibilidad pedagógica para analizar y reflexionar sobre los alcances de la participación dialógica en el Liceo Nuevo

Chile. Mediante el intercambio de cartas con los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Leticia, en el ejercicio de “amigos y amigas por correspondencia”, este recurso se asume como un dispositivo de memoria que permite desarrollar la pedagogía de la memoria (Acosta, 2019) como una metodología que propicia el encuentro entre la literatura y el diálogo entre dos instituciones educativas.

En el contexto de la experiencia pedagógica en el Liceo Nuevo Chile, se identificaron tensiones en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales, particularmente en la manera en que se abordan los contenidos relacionados con territorio, memoria y conflicto socioambiental. Si bien estos temas hacen parte del currículo, con frecuencia se trabajan de forma fragmentada o descontextualizada, lo que dificulta que los estudiantes establezcan vínculos significativos entre los procesos históricos, las problemáticas ambientales y sus propias experiencias. Estas tensiones evidenciaron la necesidad de pensar una propuesta pedagógica que, desde la literatura y la memoria, posibilitara formas alternativas de aproximación al conocimiento social.

Desde la etnografía escolar, el trabajo de campo fue comprendido no solo como un espacio de observación, sino como un escenario de reflexión en torno a las tensiones entre la acción y la reflexión de los estudiantes del Liceo Nuevo Chile y los docentes de la institución (Restrepo, 2018). A partir de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios de campo, se realizó una triangulación que articuló el análisis literario de las obras de la selva, la memoria biocultural como eje transversal y las actividades epistolares, orientadas a la configuración de una postura crítica frente a la diversidad de aspectos sociales, históricos y culturales de la selva amazónica.

Este trabajo surge de la necesidad de articular la literatura con una reflexión pedagógica situada, que permita tender puentes entre la experiencia estética, la memoria histórica y la

conciencia ambiental. En particular, el trabajo se centra en la literatura de la selva como una vía para comprender las relaciones entre territorio, violencia, naturaleza y cultura, y en la noción de memoria biocultural como una categoría que posibilita reconocer los saberes, prácticas y relatos que emergen del vínculo entre las comunidades y su entorno natural.

En coherencia con las apuestas formativas de la línea de *Formación política y memoria social*, este trabajo plantea una propuesta pedagógica que articula la literatura de la selva y la memoria biocultural como mediaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales. El problema de investigación y los objetivos que orientan este estudio se inscriben en la necesidad de fortalecer procesos de reflexión crítica, participación dialógica y construcción de sentido histórico en contextos escolares, reconociendo la literatura como una herramienta formativa que permite pensar las relaciones entre territorio, memoria, naturaleza y cultura desde una perspectiva situada y pedagógica.

El trabajo se estructura en varios capítulos que abordan, en primer lugar, el estado del arte y el marco teórico sobre la literatura de la selva y la memoria biocultural; posteriormente, se presenta el diseño y la implementación de la propuesta pedagógica; y, finalmente, se analizan las cartas producidas por los estudiantes a partir de categorías como lenguaje y escritura, naturaleza y modernidad, y espacios de sociabilidad. En conjunto, este recorrido busca aportar a la reflexión pedagógica y literaria sobre la importancia de educar desde el territorio, la memoria y la palabra escrita, reconociendo la diversidad de experiencias juveniles y la potencia de la literatura como herramienta de mediación cultural y ambiental.

Planteamiento del problema

La posibilidad de caminar un gran lago sedimentado de 6 millones de kilómetros cuadrados; la inquietud de respirar sobre el silencio para ver un jaguar, un caimán negro o un capibara; y

la expectativa de observar sobre la balsa los nenúfar gigantes, la palma *Euterpe Precatoria* o los árboles que lloran leche, solo se dan de tres formas: coexistiendo en la cuenca amazónica, viendo cinematografía del lugar o leyendo relatos que de alguna forma nos sumergen en la inquietud de los centenares de ríos (el Magdalena, el Marañón, el Orinoco, el Río Negro y el Amazonas) y sus respectivas selvas amazónicas. A partir de esta tercera perspectiva, la literatura se convierte en una herramienta fundamental para la enseñanza y la memoria biocultural. Por tal razón, se analizarán dos novelas que presentan visiones opuestas de la Amazonía: *La Vorágine* de José Eustacio Rivera (2015) y *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda (1989).

El concepto de memoria biocultural resulta práctico para poder entender estas dos novelas entre sí. Este determina que pese a ser «animales sociales» siguen existiendo no solo en razón de construir vínculos societarios, sino de cimentarse con la naturaleza, la diversidad cultural y la lingüística, en donde se pone sobre la mesa expresiones tangibles e intangibles como lo son: las creencias, conocimientos, instrumentos, arte, arquitectura, entre otras (Toledo & Barrera, 2008). En *La Vorágine*, la selva se configura como un escenario de sufrimiento y muerte, en el que los personajes están desconectados de su entorno natural y son víctimas de la explotación cauchera. Por el contrario, *Un viejo que leía novelas de amor* rescata la sabiduría de los indígenas *Shuar* y la relación sensible que tienen con la selva.

A partir de esta oposición en la narrativa literaria, surge la necesidad de analizar cómo ambas novelas se contrastan o divergen en lo que Toledo y Barrera (2008) definen como *memoria biocultural* en la cuenca amazónica. En el ámbito académico, este análisis resulta fundamental, ya que permite utilizar la literatura como un recurso pedagógico para sensibilizar a los estudiantes sobre la relación entre las dinámicas sociales y las problemáticas históricas de las comunidades indígenas y la naturaleza. En este contexto, y a partir del intercambio de saberes entre estudiantes del Liceo Nuevo Chile (Bogotá) y la Escuela Normal Superior

Marceliano Eduardo Canyes Santacana (Leticia), así como del diálogo con docentes del área de Humanidades y administrativos del LNC.

Este análisis permitirá comprender cómo la literatura puede servir como puente para la construcción de la memoria biocultural en la Amazonía y su impacto en la conciencia ambiental dentro del aula escolar. Es fundamental reconocer estos espacios de discusión como la apertura para ver en los estudiantes del LNC una semilla de ilusión por el reconocimiento de la selva como parte de *sus mundos* a través de la literatura.

En este sentido, el análisis de la literatura de la selva no se limita a una lectura comparada de obras canónicas sobre la Amazonía, sino que se proyecta como una mediación pedagógica capaz de interpelar los imaginarios que los estudiantes construyen sobre el territorio, la naturaleza y las relaciones socioculturales que en ella se inscriben. En el contexto escolar, particularmente en la formación en Ciencias Sociales, persiste una distancia simbólica entre los estudiantes urbanos y los territorios amazónicos, los cuales suelen ser representados desde discursos fragmentados, exotizantes o exclusivamente ambientales, sin un reconocimiento profundo de sus memorias históricas y bioculturales.

Desde la línea de memoria social de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, este trabajo se inscribe en la necesidad de pensar la memoria como un proceso situado, relacional y formativo, que se construye a través de narrativas, prácticas pedagógicas y vínculos con el territorio. En este marco, la escritura epistolar emerge como una estrategia pedagógica que posibilita el encuentro con el otro, el intercambio de experiencias y la producción de narrativas que articulan memoria, lenguaje y territorio. El ejercicio “Amigos y amigas por correspondencia”, desarrollado entre estudiantes de Bogotá y Leticia, se configura así como un escenario privilegiado para explorar cómo la literatura y la

escritura pueden contribuir a la construcción de una memoria biocultural sensible a las formas diferenciadas de habitar la Amazonía y la ciudad.

De este modo, el problema de investigación no se centra únicamente en el contenido literario de las obras seleccionadas, sino en las posibilidades pedagógicas que estas ofrecen para la formación crítica de los estudiantes, en diálogo con los énfasis formativos de la línea de memoria social. A partir de estas consideraciones, la pregunta investigativa que orienta el presente trabajo es la siguiente:

- ¿Cómo la literatura de la selva, mediada por una propuesta pedagógica basada en la escritura epistolar, contribuye a la construcción de memoria biocultural y al reconocimiento de las formas diferenciadas de habitar el territorio en estudiantes de Bogotá y Leticia?

Objetivo general

Comprender de qué manera la literatura de la selva, mediada por una propuesta pedagógica basada en la escritura epistolar, contribuye a la construcción de memoria biocultural y al reconocimiento de las formas diferenciadas de habitar el territorio en estudiantes de Bogotá y Leticia, a partir de un análisis situado de sus prácticas de lectura, escritura y diálogo intercultural.

Objetivos específicos

- Reconocer los imaginarios iniciales de los estudiantes sobre la selva amazónica y el territorio urbano, a partir de sus experiencias, memorias familiares y narrativas previas, como punto de partida para comprender las representaciones que orientan su relación con el territorio.

- Analizar el potencial pedagógico de la literatura de la selva, en particular de *La vorágine* de José Eustasio Rivera y *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda, como mediación para reflexionar en el aula sobre las relaciones entre memoria, naturaleza y cultura.
- Diseñar e implementar una propuesta pedagógica basada en la memoria biocultural que articule la lectura literaria, la escritura epistolar y la reflexión ambiental, en diálogo con las apuestas formativas de la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Interpretar las cartas producidas en el ejercicio “Amigos y amigas por correspondencia” como narrativas situadas que dan cuenta de las relaciones entre lenguaje, territorio, modernidad y espacios de sociabilidad.
- Comprender las transformaciones que emergen en las prácticas de escritura y en las percepciones de los estudiantes frente al territorio propio y ajeno, a partir del intercambio epistolar entre jóvenes de Bogotá y Leticia.
- Reflexionar críticamente sobre los alcances y las limitaciones de la escritura epistolar como estrategia pedagógica para el reconocimiento del otro y la construcción de memoria biocultural en contextos educativos contemporáneos.

Alcances de los objetivos y estructura del trabajo

Los objetivos de este trabajo se orientan a comprender, más que a medir, los procesos formativos que emergen del encuentro entre la literatura de la selva, la escritura epistolar y la memoria biocultural en el contexto escolar. Su alcance no radica en la generalización de resultados, sino en el análisis situado de las experiencias pedagógicas desarrolladas con estudiantes de Bogotá y Leticia, reconociendo la particularidad de sus trayectorias, imaginarios y contextos territoriales. En este sentido, el estudio no busca establecer verdades universales sobre la enseñanza de la literatura o la memoria ambiental, sino aportar elementos de reflexión pedagógica que dialoguen con la formación crítica en Ciencias Sociales.

En coherencia con estos objetivos, el trabajo se desarrolla en varios capítulos que permiten dar cuenta del proceso investigativo y pedagógico. En los primeros capítulos se abordan los imaginarios iniciales de los estudiantes y el potencial pedagógico de la literatura de la selva como mediación formativa. Posteriormente, se presenta el diseño e implementación de la propuesta pedagógica basada en la memoria biocultural y la escritura epistolar. Finalmente, se analizan las cartas producidas por los estudiantes como narrativas situadas, desde las cuales se reflexiona sobre las transformaciones en las prácticas de escritura, las percepciones sobre el territorio y los alcances y limitaciones de la estrategia epistolar como dispositivo pedagógico.

CAPÍTULO 1. ENTRE PALABRAS Y MEMORIAS: APROXIMACIONES A LA LITERATURA DE LA SELVA Y LA MEMORIA BIOCULTURAL.

Este capítulo presenta un balance conceptual y pedagógico en torno a la memoria biocultural y la literatura de la selva, categorías que orientan el desarrollo de esta investigación. Más que ofrecer un estado del arte exhaustivo, el apartado propone una lectura reflexiva de algunos aportes teóricos y experiencias educativas relevantes, con el propósito de reconocer sus alcances, tensiones y posibilidades formativas en el campo de las Ciencias Sociales escolares.

En este sentido, el balance no busca agotar las discusiones existentes, sino poner en diálogo perspectivas provenientes de los estudios sobre memoria, territorio, naturaleza y educación, atendiendo a su pertinencia para la formación de sujetos críticos. En un primer momento, se aborda la memoria biocultural como una categoría que permite comprender las relaciones entre diversidad cultural, saberes situados y vínculos con la naturaleza, así como sus límites y desafíos cuando se traslada al ámbito pedagógico. Posteriormente, se analiza la literatura de la selva amazónica como un dispositivo formativo que posibilita la reflexión sobre las formas de habitar el territorio, las experiencias históricas de la explotación y las memorias que se inscriben en el paisaje.

Este recorrido permite fundamentar teóricamente la propuesta pedagógica desarrollada en los capítulos posteriores, al tiempo que evidencia la necesidad de pensar estrategias didácticas que articulen memoria, literatura y territorio en contextos escolares concretos. De este modo, el balance presentado no se concibe como un ejercicio descriptivo, sino como una herramienta de posicionamiento pedagógico desde la cual se construye el problema de investigación y se orienta la intervención educativa.

1.1 Discusiones teóricas y pedagógicas en torno a la memoria biocultural y la literatura de la selva.

En la era de la digitalización, los jóvenes se encuentran inmersos en dinámicas comunicativas mediadas crecientemente por tecnologías digitales, lo que ha transformado las formas de interacción interpersonal y de construcción de vínculos sociales. Tal como señalan Moral y Ovejero (2004), el uso de ciberintermediarios redefine las relaciones sociales y los modos de encuentro, especialmente en contextos urbanos atravesados por el ritmo acelerado de la vida contemporánea. Estas transformaciones también inciden en la manera en que los estudiantes se aproximan a la literatura, pues el diálogo en torno a los textos tiende a desplazarse hacia formatos fragmentados y mediaciones digitales que, en ocasiones, limitan la experiencia reflexiva y colectiva de la lectura.

En el contexto del Liceo Nuevo Chile, estas tensiones se expresan en la necesidad de generar espacios pedagógicos que propicien el encuentro, el diálogo y la reflexión crítica, particularmente en torno a problemáticas socioambientales y territoriales. Desde esta perspectiva, la literatura de la selva se configura como una mediación pedagógica que permite interpelar la experiencia urbana de los estudiantes y abrir preguntas sobre otras formas de habitar el territorio. En este marco, la memoria biocultural emerge como una categoría que articula la relación entre naturaleza, cultura y experiencia histórica, posibilitando lecturas situadas de la Amazonía más allá de representaciones estereotipadas o distantes.

Las discusiones desarrolladas en torno a la memoria biocultural y la literatura de la selva encuentran un eje transversal en la pedagogía y el trabajo en el aula, entendidos no solo como espacios de transmisión de contenidos, sino como escenarios de construcción colectiva de sentido. Este enfoque permite fortalecer el diálogo entre las categorías teóricas y la propuesta pedagógica implementada, dotando de mayor coherencia al proceso investigativo y a las decisiones metodológicas asumidas.

El balance realizado se apoyó en el análisis de diversos documentos académicos — entre ellos artículos de investigación, libros y trabajos de grado— que abordan la memoria, la literatura, la educación ambiental y las prácticas pedagógicas en contextos escolares. Si bien estos trabajos provienen de distintos campos disciplinares y contextos educativos, su lectura permitió identificar enfoques cualitativos y estrategias metodológicas afines al propósito de esta investigación, tales como el análisis documental y literario, las entrevistas semiestructuradas y el trabajo con narrativas. Este ejercicio no tuvo como fin establecer un estado del arte exhaustivo, sino fundamentar teóricamente la propuesta pedagógica desarrollada en el Liceo Nuevo Chile, en coherencia con las apuestas de la línea de Formación política y memoria social.

1.2 La memoria biocultural: aproximaciones teóricas y educativas

La memoria biocultural se configura como un campo de investigación interdisciplinar de desarrollo reciente, situado en el cruce entre la ecología, la antropología, la etnobiología y las ciencias sociales. Este concepto fue sistematizado inicialmente por Víctor Toledo y Narciso Barrera (2008), quienes la definen como el conjunto de conocimientos, prácticas, creencias y lenguajes que emergen de la relación histórica entre las comunidades humanas y la naturaleza, y que se transmiten de manera intergeneracional. Desde esta perspectiva, la memoria biocultural no solo remite a la conservación de la biodiversidad, sino también a la persistencia de saberes culturales que permiten a las comunidades habitar y significar sus territorios.

A partir de esta formulación inicial, diversos autores han profundizado, problematizado o ampliado el concepto. Gonzalo Halffter (2009) y Pedro Urquijo (2011) aportan discusiones en torno al papel de la etnología y la etnobiología como campos clave para comprender las dimensiones genéticas, lingüísticas y cognitivas de la memoria biocultural, así como las tensiones que genera la homogeneización cultural sobre los pueblos indígenas. Posteriormente,

Toledo y Barrera (2019) amplían este marco analítico al abordar experiencias como la milpa mesoamericana, lo que permite reconocer la memoria biocultural como una práctica viva, situada y profundamente ligada a formas alternativas de relación con la naturaleza y el territorio.

En el ámbito educativo, la memoria biocultural ha comenzado a incorporarse como una categoría pedagógica que interpela el lugar de la escuela en los territorios y en los procesos de transmisión de saberes. Investigaciones desarrolladas en contextos comunitarios e indígenas han puesto en evidencia el potencial formativo de esta noción para articular conocimientos escolares con saberes locales, prácticas tradicionales y memorias colectivas. En este sentido, trabajos como los de Carolina Jiménez (2014) y Leidy Bravo (2015) destacan el papel de la escuela como mediadora entre territorio, cultura y conocimiento, mientras que otras experiencias pedagógicas han explorado el uso de prácticas como el reconocimiento de plantas medicinales, la observación de aves y los diálogos intergeneracionales como estrategias para la enseñanza de la memoria biocultural.

1.2.1 Aportes teóricos al estudio de la memoria biocultural

Dentro de los principales trabajos de investigación que han marcado un hito en el estudio de la memoria biocultural se encuentra *La memoria biocultural, la importancia de las sabidurías tradicionales* de Víctor Toledo y Narciso Barrera-Bassols (2008). Su análisis parte de una perspectiva agroecológica, que cuestiona radicalmente la forma en que los seres humanos han transformado la naturaleza y propone otros modos alternativos de producción, circulación, transformación y consumo de materias primas en la sociedad. La etnología, como enfoque de investigación interdisciplinar, aborda los saberes locales y propone estudiar la interacción entre el *cosmos-corpus-praxis* desde la realidad local, analizando las dinámicas, representaciones, ritualidades y simbolismos asociados a los factores naturales. Una de sus principales

herramientas de investigación es la recolección de documentos sobre las principales comunidades indígenas del mundo.

En esta obra, los autores afirman que la memoria humana se destaca por tres aspectos: el genético, el lingüístico y el cognitivo, los cuales se manifiestan en la diversidad genética, la diversidad de lenguas y la diversidad de conocimientos o saberes. Además, resaltan cómo la memoria de la especie resulta del encuentro entre lo biológico y lo cultural, y advierten la amenaza por las transformaciones técnicas, informáticas, económicas, sociales y políticas de la modernidad. Ubicar los escenarios de la memoria biocultural implica tejer una construcción entre el lenguaje y la diversidad, a partir de “la dominación/subordinación y resistencia/hibridación entre diferentes personas, sociedades y civilizaciones” (Toledo & Barrera Bassols, 2008, p. 32). Este puente dialógico que los autores retoman de Bordieu y Wacquant (1995), permite visibilizar la diferencia y reflexionar sobre el proceso de diferenciarnos como un mecanismo para negociar lo legítimo y lograr acuerdos.

En conclusión, las áreas del mundo donde confluyen estos procesos de diversificación, se encuentran habitadas por pueblos indígenas. Para estos pueblos, la tierra no es considerada un recurso económico, sino más bien es la fuente primaria de la vida, el centro del universo, el núcleo de su cultura y el origen de la identidad étnica (Toledo & Barrera-Bassols, 2008). Este proceso cobra sentido al notar que la transmisión del conocimiento en estas comunidades se realiza a través del lenguaje, lo que significa que su corpus es predominantemente no escrito. Por lo tanto, la memoria se convierte en un pilar fundamental para la preservación de su cultura y saberes ancestrales.

En torno a las discusiones que se han generado a partir del texto de Toledo y Barrera-Bassols (2008), surge *La memoria biocultural* de Gonzalo Halffter (2009), un ensayo comparativo con el libro de Eckart Boege *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*. A partir de un análisis comparativo de ambos autores, Halffter (2009) reinterpreta

la discusión desde una perspectiva macroestructural, destacando la urgencia por crear programas de implementación agroecológica sin perder de vista el respeto y el valor de las culturas tradicionales. Este texto plantea una reflexión abierta que permite al lector preguntarse ¿cómo lograr la conservación de la memoria biocultural frente a un fenómeno de globalización que está en constante crecimiento y no le permite a la sociedad ser crítica frente esta problemática?

A esta discusión se suma Pedro Urquijo (2011) con su texto *Comentarios en torno a la memoria biocultural*, en el cual reflexiona sobre el trabajo de investigación de Toledo y Barrera (2008). Su análisis se centra en las formas de vida modernas, el conocimiento de la naturaleza, la crisis ecológica global, las propuestas agroecológicas y los análisis socioecológicos a escala local. Sin embargo, Urquijo (2011) plantea una crítica importante mediante preguntas clave “¿Quiénes son esos sujetos, en específico, en los que la memoria de especie parece resguardarse? (...) ¿Un grupo de neorrurales o de altermundistas pueden considerarse colectividades étnicas cuando recurren a prácticas agroecológicas tradicionales?” (p. 196).

Urquijo (2011) argumenta que el concepto de memoria biocultural tiende a homogeneizar a las comunidades indígenas, tratándolas como si fueran colectividades estructuralmente definidas, sin considerar sus complejidades socioculturales, las disputas por el poder y los conflictos internos. Basándose en Bartolomé (2004), Navarrete (2004) y Bengoa (2007), plantea que la identidad indígena se construye en relación entre un *nosotros* y los *otros*. Asimismo, enfatiza que la identidad indígena no solo es una construcción relacional y dinámica, sino un proceso de reinterpretación y adaptación constante. En este sentido, el análisis que hacen Toledo y Barrera-Bassols (2008) es incompleto al tratar de rastrear los vestigios de sabiduría ancestral y no de comprender cómo estas comunidades reinterpretan y adaptan esos conocimientos a su actual presente (Urquijo, 2011).

Finalmente, Urquijo (2011) observa que el trabajo presenta un análisis centrado en la ecología y la biología, dejando en segundo plano la dimensión sociocultural. Parece más importante para los autores querer cuantificar la diversidad cultural entendiendo que “la lengua es un medio de transmisión cultural y no la cultura en sí, individuos que pueden comunicarse oralmente no necesariamente comparten rasgos culturales” (Urquijo, 2011 p. 197). A pesar de evidenciar algunas influencias del darwinismo social, el libro de Toledo y Barrera-Bassols contribuye a sentar las bases para investigaciones etnológicas. Es importante notar cómo Urquijo (2011) cierra con la importancia del valor histórico de *las otras ecologías*.

Más adelante, Toledo y Barrera (2020) agregan a la discusión *la milpa y la memoria biocultural de Mesoamérica*. A través de datos estadísticos, muestran cómo la población indígena mexicana ha crecido considerablemente en los últimos años, lo cual lleva a Toledo y Barrera (2019) a preguntarse “¿Cuál ha sido la fórmula secreta de este extraordinario vigor y resistencia cultural?” (p.64). La investigación se desarrolló desde el campo de la etnoecología con el fin de analizar el papel del maíz y la milpa en el desarrollo de la cultura mesoamericana. A propósito, los autores destacan la idea que los espacios y las especies deben interpretarse como procesos co-evolutivos, en donde la hominización de la naturaleza permite a los seres humanos transformar el entorno según sus necesidades, mientras que esas mismas prácticas alteran las creencias, costumbres, lenguas y cosmovisiones. Es decir, nos “naturalizamos” porque la cultura se adapta a la dinámica de los ecosistemas.

Pensar la organización dinámica del suelo y las relaciones humanas llevó a las comunidades mesoamericanas a diseñar un sistema agrícola capaz de integrar distintos cultivos. Este método ancestral, conocido como la milpa, combina maíz, frijol y calabaza. Toledo y Barrera (2009), explican que la milpa funciona como un *eje ordenador del tiempo*, donde los ciclos de siembra constituyen la base para comprender todas las formas de vida existentes en el territorio (humanos, plantas, animales, montañas, rocas, nubes, agua). Este

agrosistema compartido le da un profundo sentido de identidad y territorialidad a quienes lo practican.

En la actualidad, las generaciones indígenas y campesinas han desarrollado formas de resistencia a escala local, regional, nacional e internacional. La contaminación genética de sus semillas, y el despojo de tierras, ha impulsado la organización comunal para la recuperación ancestral de sus prácticas agroecológicas. Finalmente, Toledo y Bassols (2020) sostienen que el maíz y la milpa “son el reloj de la cosmopolítica mesoamericana basado en una suerte de diálogo entre humanos y no humanos (incluidos los sobrehumanos o deidades y fuerzas anímicas), con el objeto de mantener o restaurar la espiral de la vida” (p. 78).

En conjunto, estos estudios permiten reconocer la memoria biocultural como una categoría compleja y en disputa, que articula dimensiones ecológicas, culturales, lingüísticas y simbólicas, pero que también presenta tensiones cuando se aborda desde enfoques que tienden a homogeneizar las experiencias de los pueblos indígenas o a privilegiar lo biológico sobre lo sociocultural. Los aportes de Toledo y Barrera-Bassols resultan fundamentales para comprender la relación entre biodiversidad y diversidad cultural, así como para pensar la memoria como un proceso vivo y situado; mientras que las discusiones planteadas por Halffer y Urquijo enriquecen el campo al introducir preguntas críticas sobre la identidad, la adaptación, la heterogeneidad interna de las comunidades y los límites del concepto.

Desde esta investigación, estos debates no se asumen únicamente en clave teórica, sino como fundamento conceptual y metodológico para la propuesta pedagógica desarrollada en el Liceo Nuevo Chile. En particular, la noción de memoria biocultural permite orientar la lectura de la literatura de la selva y el análisis de las producciones escritas de los estudiantes, reconociendo la memoria como una construcción relacional, atravesada por el lenguaje, el territorio y las formas diferenciadas de habitar el mundo. Así, este balance sustenta la elección de la escritura epistolar y del análisis narrativo como estrategias pedagógicas que posibilitan el

diálogo entre saberes escolares, memorias juveniles y problemáticas socioambientales contemporáneas.

1.2.2 Antecedentes pedagógicos en torno a la memoria biocultural

En coherencia con los principios institucionales del Liceo Nuevo Chile, resulta pertinente revisar experiencias pedagógicas que, desde distintos campos del saber, han abordado la relación entre territorio, memoria y prácticas culturales. Este ejercicio permite situar la presente propuesta en un diálogo crítico con antecedentes que, aunque no siempre se inscriben directamente en la enseñanza de las Ciencias Sociales, aportan elementos conceptuales, metodológicos y pedagógicos relevantes para la comprensión de la memoria biocultural y la literatura de la selva como mediaciones educativas.

Desde el campo específico de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los trabajos que articulan de manera explícita la memoria biocultural y la literatura de la selva son escasos. En este sentido, se evidencia que la mayoría de las investigaciones sobre memoria biocultural se han desarrollado principalmente desde las Ciencias Naturales y la etnoecología, mientras que las propuestas en torno a la literatura de la selva han estado vinculadas, en su mayoría, a procesos de escritura creativa, narrativa y dialógica. No obstante, estos antecedentes ofrecen insumos valiosos para pensar propuestas pedagógicas situadas que integren memoria, territorio y narrativa en el aula de Ciencias Sociales.

En este sentido, resulta pertinente revisar algunos trabajos de grado desarrollados en el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales, particularmente aquellos disponibles en el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, que han abordado problemáticas relacionadas con la selva, el territorio, la memoria y la literatura desde enfoques pedagógicos y críticos. Estos trabajos, situados en procesos de formación docente, permiten reconocer cómo dichas categorías han sido pensadas y llevadas al aula, aportando referentes

metodológicos y narrativos que dialogan con la presente propuesta pedagógica y fortalecen su inscripción en el campo de las Ciencias Sociales escolares.

1.2.2.1 La memoria biocultural como narrativa situada y práctica pedagógica

Redirigir la perspectiva del territorio desde el campo de la memoria biocultural va de la mano con la necesidad de trabajar en el aula alrededor de la práctica integral. Esta característica la define Bravo (2015) desde la relación entre *escuela-territorio*. La enseñanza no es un paradigma que emerge desde la hermenéutica del saber naturalista, sino que termina manifestándose desde la complejidad del conocimiento en todas sus áreas, porque al ser la vida el eje central del saber, esta termina de ser más compleja y completa para entender las realidades sociales, culturales, políticas y económicas de un lugar y un tiempo determinado, en este caso, la naturaleza.

Desde la práctica pedagógica integral en la Institución Educativa Inga Yachaikuri, Bravo (2015) propone establecer la escuela como parte de una red de relaciones que permita la vida en comunidad desde una perspectiva amplia y crítica. Por eso, es importante, desbancar el uso de conceptos como: sostenible, sustentable, agroecológico, producción limpia y producción orgánica. La contrapropuesta a los usos y desusos del capitalismo frente a la diversidad ecológica debe darse a partir del conocimiento de las plantas silvestres y domésticas, y el conocimiento de las comunidades que pertenecen a esta diversidad cultural (Bravo, 2015).

Sin embargo, la posibilidad de crear un escenario resiliente a estas alternativas, significa, modificar la estructura de aprendizaje en los espacios físicos y llevarlos a espacios abiertos. Es así como Carolina Jiménez (2014), reflexiona en torno a la comunidad Inga en el Proyecto Etnoeducativo, donde aborda la enseñanza de la biología a través del territorio, la memoria y la chagra. Es por eso que el plan de estudios de esta comunidad debe darse en torno a los conocimientos propios. La estrategia metodológica utilizada por Jiménez (2014) es el recorrido territorial, este se convierte en un lugar de enunciación cultural de la identidad

colectiva y permitió conocer sobre los conocimientos de los salados naturales de los resguardos Inga del Caquetá.

Es importante resaltar la participación de las mujeres en espacios comunales, indígenas y campesinos. La investigación de Carla Merchant, et al (2020) sobre los *saberes locales en huertas de montaña del sur de los Andes: un refugio de memoria biocultural Mapuche pewenche*, aunque no se enmarca directamente en el campo pedagógico, sí aporta a la sistematización de saberes locales. Los autores se preguntan: “¿Qué saberes locales de mujeres se identifican en el cuidado y gestión de las huertas? ¿Articulan estos saberes una memoria biocultural de las huertas de montaña?” (Merchant, et al, 2020, p. 3).

Durante dos años, trabajaron con un grupo de 30 mujeres campesinas mapuche y no mapuche de la Cooperativa Zomo Ngen, quienes mantienen viva la memoria biocultural, a través del cultivo de huertas familiares, la recolección de plantas medicinales, hongos comestibles y frutos silvestres. A partir de entrevistas semiestructuradas, investigación participativa y diarios de campo, se identificó cómo las mujeres aportan a la huerta desde conocimientos astronómicos, físicos, biológicos y ecogeográficos, construidos en la cotidianidad de sus vivencias. En palabras de Merchant et al. (2020):

Los saberes locales identificados, no solo hacen referencia a las diversas prácticas ligadas a lo agrícola, sino que trascienden a otras dimensiones del quehacer en el territorio, especialmente en lo que respecta al fomento de la identidad local, la comprensión de la naturaleza en sus diversas manifestaciones y la importancia del compartir y transmitir a los más jóvenes el valor de la ñuke mapu (madre tierra). (p. 11).

Un antecedente significativo para este trabajo es la investigación *Caminando los recuerdos de la vida clandestina en el monte: memorias bioculturales de los exguerrilleros de las FARC-EP*, desarrollada por Andrea Rodríguez (2020) en la Universidad Pedagógica Nacional. Este estudio aborda la memoria biocultural desde las narrativas de excombatientes que habitaron la selva en contextos de guerra y clandestinidad, comprendiendo el territorio no solo como escenario geográfico, sino como un espacio vivido, cargado de significados

políticos, afectivos y culturales. La selva aparece como un lugar de aprendizaje forzado, donde el conocimiento del entorno natural se articula a prácticas de supervivencia, resistencia y construcción colectiva de sentido.

Desde una perspectiva cualitativa y narrativa, la investigación amplía la comprensión de la memoria biocultural al situarla en escenarios atravesados por el conflicto armado, tensionando su lectura exclusivamente asociada a comunidades indígenas o campesinas. Asimismo, aporta elementos pedagógicos relevantes al reconocer el valor del relato y la experiencia como dispositivos de memoria que posibilitan la reflexión crítica sobre territorio, violencia y naturaleza. Estos aportes dialogan con la presente investigación al fortalecer la memoria biocultural como una categoría dinámica y situada, y al reafirmar la potencia de las narrativas —literarias y escritas— como mediaciones pedagógicas para el reconocimiento del otro y de las múltiples formas de habitar la selva.

Las experiencias pedagógicas y reflexiones teóricas aquí revisadas aportan a la construcción del presente proyecto en tanto permiten comprender la memoria biocultural como una categoría situada, relacional y pedagógicamente mediable, más allá de su origen en las ciencias naturales. Los trabajos de Bravo (2015) y Jiménez (2014) orientan la comprensión del territorio como espacio educativo vivo y de enunciación cultural, lo que fundamenta la necesidad de vincular saberes locales, memoria y experiencia en el aula. A su vez, la investigación de Merchant et al. (2020) refuerza la importancia de las narrativas y los saberes cotidianos en la transmisión intergeneracional de la memoria biocultural, mientras que el estudio de Rodríguez (2020), desarrollado en el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, amplía esta categoría al situarla en contextos atravesados por el conflicto armado y la experiencia política del territorio. En conjunto, estos aportes orientan metodológicamente la propuesta pedagógica al reafirmar el valor de la

narrativa escrita y epistolar como dispositivo de memoria, diálogo y reconocimiento del otro, y sostienen la pertinencia de abordar la literatura de la selva como mediación para reflexionar críticamente sobre las formas diferenciadas de habitar y significar el territorio en la formación de estudiantes de Ciencias Sociales.

1.2.2.2 La memoria biocultural como eje del diálogo intergeneracional

Las propuestas pedagógicas no solo giran en torno a la praxis del reconocimiento del territorio en comunidades indígenas a través de la memoria biocultural, sino que también se extendieron a espacios rurales. En este sentido, Lizeth Rodríguez (2017) elaboró una cartilla dividida en tres unidades dirigida a estudiantes de quinto grado. Esta herramienta permite reconocer las propiedades de las plantas medicinales mediante una pedagogía basada en los saberes campesinos, promoviendo así un acercamiento intergeneracional con los abuelos.

La primera unidad analiza cómo el ser humano comenzó a utilizar las plantas medicinales y propone preguntas para explorar las diferentes posturas de los estudiantes. La segunda unidad se centra en el para qué, el porqué y el cómo de estas plantas, a partir del trabajo de campo realizado por los niños. En la tercera unidad, el salón de clase se transforma en un espacio de diálogo y exploración en torno a las recetas tradicionales de los campesinos de Sutatenza. Esta propuesta facilitó un intercambio de saberes entre generaciones, fortaleciendo la memoria y el aprendizaje colectivo.

Esta experiencia resulta relevante para el presente proyecto en tanto evidencia que la memoria biocultural no se activa únicamente desde la transmisión de contenidos, sino desde el encuentro dialógico entre generaciones, donde el saber de los mayores adquiere valor pedagógico y simbólico en la formación escolar. Asimismo, muestra cómo el trabajo con narrativas orales y prácticas cotidianas permite resignificar el territorio como espacio de memoria viva.

En el proyecto *Escuchando a los abuelos*, José Ibarra et al. (2022) documentaron cómo, en tres escuelas mapuche, se produjo un sincretismo entre los diálogos intergeneracionales y el conocimiento local sobre las aves del territorio. Esta propuesta se desarrolló en cinco ciclos pedagógicos orientados a promover la participación activa y la materialización de la memoria biocultural. El primer ciclo consistió en la creación de talleres de historia natural y cuentacuentos, donde se utilizaron títeres e historias tradicionales mapuche sobre pájaros y bosques. Estas actividades permitieron nivelar los conocimientos entre abuelos y niños, a través de prácticas como el uso de binoculares, tarjetas de identificación de aves, salidas de observación al aire libre y recolección de semillas, entre otras estrategias.

En el segundo ciclo, se incentivó a los niños a investigar. Para ello, “aprendieron a realizar entrevistas guiadas a través de senderos y entrevistas semiestructuradas, utilizando una grabadora de voz” (Ibarra et al., 2022). La principal fuente oral eran las historias narradas por sus abuelos, lo que fortaleció los lazos intergeneracionales y el reconocimiento de saberes. Como consecuencia de este ejercicio, el tercer ciclo llevó la experiencia investigativa al plano artístico. Con materiales reciclables, los niños y niñas recrearon las aves locales y las transformaron en memes, combinando creatividad, memoria ecológica y tecnología.

A partir de esa experiencia, el cuarto ciclo se centró en los diálogos de la memoria, a través del desarrollo del *niüttram*, un espacio tradicional que permite el diálogo pacífico dentro de la comunidad. En este contexto, se reflexionó sobre la conservación de las aves, los bosques y el territorio. Además, se realizaron presentaciones artísticas con participación de toda la comunidad educativa, en las que se expusieron los memes elaborados. Finalmente, el quinto ciclo permitió que la experiencia trascendiera la comunidad escolar. A través de medios audiovisuales y expresiones artísticas, el proyecto fue compartido en otros entornos

comunitarios, posibilitando su réplica en nuevos espacios y ampliando el alcance de la memoria biocultural construida colectivamente.

Las experiencias pedagógicas aquí revisadas permiten comprender la memoria biocultural como un proceso relacional e intergeneracional, en el que la transmisión de saberes se produce a través del diálogo, la narración y la experiencia compartida. Tanto la propuesta de Rodríguez (2017) como la de Ibarra et al. (2022) evidencian que el aula puede convertirse en un espacio de mediación entre memorias familiares, comunitarias y escolares, donde niños, jóvenes y adultos mayores construyen sentidos colectivos sobre el territorio y la naturaleza. Estos aportes resultan fundamentales para el desarrollo del presente proyecto pedagógico, en la medida en que refuerzan la pertinencia de la escritura y el relato como dispositivos de memoria, y orientan la propuesta epistolar como una estrategia que, aunque situada en contextos escolares urbanos y amazónicos distintos, busca generar encuentros simbólicos entre experiencias, generaciones y formas de habitar el territorio. Este enfoque dialoga con el siguiente apartado, en el cual se abordará el papel de la literatura como mediación pedagógica para la construcción de memoria y reflexión territorial en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

1.3 La selva en la literatura: construcciones discursivas, ética ecológica y denuncia social

La literatura de la selva se ha configurado a través de distintos registros históricos, culturales y discursivos: desde las crónicas prehispánicas y los diarios de campo de los naturalistas europeos, hasta las novelas sobre la explotación cauchera, las narraciones asociadas al narcotráfico y los relatos ancestrales de las comunidades indígenas. Este apartado tiene como propósito analizar cómo estas producciones literarias han construido diversas representaciones de la Amazonía, entendida no solo como espacio geográfico, sino como territorio simbólico

atravesado por relaciones de poder, memorias históricas, conflictos socioambientales y formas diferenciadas de habitar la selva.

Desde una perspectiva propia de las Ciencias Sociales y el análisis literario, este recorrido permite comprender cómo la denuncia social, la ética ecológica y la crítica a la modernidad se constituyen en ejes fundamentales de la literatura de la selva. En este sentido, el hilo conductor del apartado se organiza a partir de tres dimensiones de análisis: en primer lugar, una dimensión social, que aborda la selva como escenario de explotación, resistencia y disputa territorial; en segundo lugar, una dimensión ética y política, que pone en diálogo las narrativas testimoniales, ecológicas y críticas frente a los modelos extractivistas; y, finalmente, una dimensión pedagógica, que interroga el potencial formativo de estas obras en contextos escolares.

La articulación de estas dimensiones resulta central para el proyecto pedagógico que orienta esta investigación, en tanto permite identificar cómo la literatura de la selva puede operar como mediación para la construcción de memoria biocultural en el aula. El análisis de estas representaciones no se plantea como un ejercicio exclusivamente literario, sino como una herramienta para problematizar las formas de relación entre sociedad, naturaleza y territorio, y para propiciar en los estudiantes procesos de reflexión crítica sobre la Amazonía y sus múltiples significados. De este modo, este apartado fundamenta conceptualmente la selección de obras literarias y justifica su incorporación en la propuesta pedagógica basada en la escritura epistolar, desarrollada con estudiantes de Bogotá y Leticia.

1.3.1 De la selva mítica a la selva moderna: genealogía y exploraciones del imaginario amazónico

Los imaginarios de la selva amazónica construidos a través de la literatura revelan las múltiples formas en que este territorio ha sido representado por las comunidades indígenas y por quienes

lo observan desde afuera. Estas proyecciones simbólicas permiten reconocer tanto los avances como las tensiones en la comprensión de la Amazonía como espacio cultural, ecológico y político.

Para abordar la literatura de la selva, deben considerarse tres elementos esenciales: su geografía, su historia y sus temáticas. En este sentido, Hans-Otto Dill (2007) reconoce que las obras literarias escritas en español dentro de esta región tropical abren el debate sobre la existencia o no de una corriente literaria amazónica. Para el autor, “la historia de la Amazonía no es la causa, sino el resultado de los mitos” (p. 5). Lo que lleva a trazar una primera línea historiográfica de los textos literarios que configuran el imaginario de la selva.

En primer lugar, Dill identifica a los cronistas e historiadores que emprendieron la búsqueda de *El Dorado*. Posteriormente, influido por los aportes de los ilustrados, analiza la pérdida del imaginario social de *El Dorado* y de las Amazonas, destacando la figura de Alexander Von Humboldt, quien realizó una contribución científica a la botánica de la región a través de una narrativa del: *yo explorador*, en la que el sujeto protagonista-narrador se confronta directamente con la naturaleza.

Asimismo, Dill (2007) subraya la relevancia de la novela nativista-regionalista, cuyo auge tuvo lugar entre las dos guerras mundiales y que situó en la selva las luchas sociales de la modernidad. Su máximo exponente es José Eustasio Rivera, quien sostiene que *La vorágine* “no es una novela proletaria o de protesta social: la crueldad de la gente no es atribuida a la lucha de clases ni a la explotación por los empresarios, sino al efecto brutalizador de la naturaleza, que Rivera es el primero en pintar” (p.10). Finalmente, el autor destaca a Alejo Carpentier con *Los pasos perdidos*, quien inaugura una nueva etapa de la narrativa amazónica desde la novela histórica, permitiendo la reescritura de una tradición que más tarde retomaría

el *Boom* latinoamericano -particularmente en *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez-.

Ana Pizarro (2009) en *El río tiene voces*, propone un análisis de los discursos construidos sobre la Amazonía en diálogo con el resto de América Latina. Desde los estudios culturales y mediante una metodología etnográfica, la autora observa que la navegación y los recursos hídricos de la selva guardan una relación directa con la regulación social del tiempo. En este sentido, la Amazonía está lejos de ser un territorio homogéneo.

Categorizar la representación de estos discursos constituye un factor constante dentro del estudio de la literatura amazónica. *Las crónicas de viajes de conquistadores y naturalistas* del siglo XVIII, se estructuraron al rededor de una mirada racional -en el caso de naturalistas como Charles-Marie de la Condamine y Alexander von Humboldt- y utilitaria -como puede verse en los relatos de Orellana y Carvajal-. Por otro lado, el discurso alrededor del caucho a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, cobra sentido en *tres voces* principales: la de los coroneles *da borracha* (barones del caucho), quienes asociaban el valor del caucho al progreso y la civilización; la de los intelectuales, -como José Eustasio Rivera-, que recrearon desde la ficción los abusos inhumanos vividos en las caucheras; y la de los pueblos indígenas, cuyas narrativas orales y expresiones poéticas, aunque difíciles de rastrear en fuentes escritas, constituyen registros de resistencia y memoria colectiva.

María Helena Rueda (2003), en su investigación *La selva en las novelas de la selva*, realiza uno de los primeros estudios que indagan sobre la percepción de la Amazonía a los ojos de quienes la han narrado. La autora señala que la llamada *novela de la selva latinoamericana* se articula en torno a un tiempo y espacio preciso: la explotación cauchera en las cuencas del Amazonas y del Orinoco a comienzos del siglo XX. Si bien afirmar que el caucho “crea” la novela de la selva podría resultar reduccionista, obras como *La vorágine* y *Canaima* consolidan

un imaginario literario donde la selva se convierte en escenario simbólico del proyecto de nación.

Rueda (2003) explica que, en consonancia con el pensamiento liberal de la época, muchos escritores vieron en la posesión de la tierra una forma de arraigo y progreso individual. Sin embargo, en sus representaciones sobre la Amazonía, este conflicto no se plantea como una lucha entre explotadores y explotados, sino como una batalla entre el hombre y la naturaleza: una contienda desigual en la que el ser humano fracasa ante su propio intento de dominio. Finalmente, la autora reconoce que la selva adquiere rasgos femeninos, “que espera la penetración del hombre, pero a la vez la rehúye, en otra paradoja derivada del papel dual infierno/paraíso que le ha sido asignado” (p. 38).

Con un enfoque más mimetizado con la literatura, Luciana Murari (2017), aporta al análisis de los imaginarios de las expediciones amazónicas en la literatura brasileña de las décadas de 1920 y 1930. En este contexto, los imaginarios se configuran a través de narrativas de fantasía y misterio, donde los viajes ficcionales representan la selva como un espacio de enigma, descubrimiento y proyección nacional. La autora sostiene que la idea de modernización se mantiene vigente mediante la idealización en la Amazonía, utilizada como símbolo para fortalecer el sentimiento de identidad brasileña. Su investigación se basó en la revisión de archivos históricos y novelas de la época.

Murari (2017) identifica una Amazonía del siglo XX imposible de dominar en su totalidad, cuyo resultado fue la proyección de un futuro incierto. La autora afirma que “la Amazonía es, en las novelas de que hemos hablado, una inmensa pantalla donde se proyectaban los temores y esperanzas alimentados por los brasileños” (p. 131). En última instancia, esta representación literaria consolidó la imagen de un siglo XX aferrado al ideal del progreso, pero distanciado de los relatos tradicionales de las comunidades indígenas.

El trabajo onírico de la poeta venezolana Diana Lichy se inscribe dentro de las nuevas propuestas de la literatura amazónica, caracterizadas por el interés genuino en las prácticas ancestrales y los ritos de las comunidades amerindias. En esta línea, Cécile Bertin-Elizabeth (2011), incorpora a la representación de la selva un nuevo imaginario: el de las comunidades indígenas expresado a través de la poesía, los relatos orales y los rituales tradicionales.

En *Sotrtilegios* (1994), poemario de Lichy, la autora realiza un análisis literario sobre la figura simbólica de la selva, destacando el papel del paisaje como categoría central. Este no solo se entiende como “un área estructurada por rasgos visibles para un observador, también es un escenario que enmarca la vida humana. Conviene saber leer por lo tanto sus señales particulares y proponer una semiótica que trascienda lo vegetal, es decir, el ecotopo” (Bertin-Elizabeth, 2011, p. 99). Así, el estudio de Bertin-Elizabeth amplía el campo de la literatura amazónica al integrar la dimensión simbólica y espiritual del paisaje, consolidando una mirada que articula lo ecológico, lo cultural y lo poético.

En conjunto, este panorama de investigaciones permite reconocer que la literatura de la selva no constituye un corpus homogéneo, sino un campo narrativo atravesado por tensiones históricas, políticas y simbólicas. Desde los relatos míticos y las crónicas de exploración, pasando por la novela nativista y las denuncias de la explotación cauchera, hasta las propuestas poéticas y narrativas contemporáneas, la Amazonía ha sido representada como espacio de promesa, amenaza, resistencia y memoria. Estos estudios coinciden en señalar que la selva ha funcionado como un espejo de los proyectos de modernidad latinoamericanos, en los que se proyectan temores, deseos de progreso y disputas por el control del territorio, muchas veces en detrimento de las voces indígenas y de sus formas propias de relación con la naturaleza.

Para el proyecto pedagógico que orienta esta investigación, estos aportes resultan fundamentales, ya que permiten identificar criterios de análisis para la experiencia de escritura

desarrollada en el aula. En particular, ofrecen claves para reconocer cómo los estudiantes reproducen, tensionan o transforman los imaginarios heredados sobre la selva en sus propias narrativas epistolares, y cómo la literatura de la selva puede convertirse en un dispositivo pedagógico para problematizar las relaciones entre territorio, memoria y modernidad. Así, el análisis de la escritura no se limita a lo formal o expresivo, sino que se inscribe en una lectura crítica de los sentidos que los jóvenes atribuyen a la Amazonía y a las formas diferenciadas de habitarla, en diálogo con los marcos literarios y culturales aquí revisados.

1.3.2 La selva como sujeto de derechos y escenario de memoria: entre la ecocrítica y la denuncia social

Hacia finales del siglo XX surge en Estados Unidos la ecocrítica, una corriente de análisis literario que examina los valores medioambientales y las relaciones entre el ser humano y la naturaleza. Su principal aporte consiste en comprender cómo la naturaleza adquiere voz, agencia y sentido en los textos literarios (Bula & Bermúdez, 2009). En este sentido, reconocer las investigaciones que han abordado la literatura desde la denuncia social y la ecocrítica permite situar la selva como sujeto de derechos y como escenario de la memoria colectiva, donde convergen las luchas ecológicas, culturales y éticas del territorio amazónico.

Desde *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda surge una nueva forma de narrar la selva. Rodrigo Malaver (2001), reconoce una mirada distinta, que invita al lector a observar una visión ecológica y ética del territorio amazónica. El autor destaca el *investinvolucramiento* -involucramiento narrativo- del texto, atravesado por dos etapas: la oralitura y el etnotexto. Estas categorías abren una nueva perspectiva sobre la representación de la selva en la literatura latinoamericana contemporánea. Dentro de esta corriente, emerge el concepto de *ecotexto*, caracterizado por la ausencia de “demarcación de fronteras entre estética y funcionalidad, naturaleza y cultura, literatura y etnografía, y entre literatura y ecología, lo

que convierte a la novela de Sepúlveda en un texto con una visión de ruptura interdisciplinaria” (Sepúlveda, 2001 p. 4). En síntesis, *Un viejo que leía novelas de amor* ofrece una perspectiva diferente a la occidental: la selva deja de ser un espacio pasivo o armónico para el hombre y se transforma en un espacio vivo que recoge la esencia oral, las costumbres y los rituales de la comunidad Shuar.

Investigar los textos literarios tradicionales ha sido un debate constante; sin embargo, Liza Rosas-Bustos (2014) propone cuestionar los paradigmas clásicos de la selva a partir de nuevas perspectivas críticas. Estas miradas no conciben la selva como símbolo de progreso o civilización, sino como un espacio fenomenológico, dotado de significado, presencia y experiencia sensorial. La autora revisa la representación de la selva en la literatura latinoamericana para identificar a los escritores que utilizan la palabra literaria como una forma de conciencia ecológica. La selección de textos que analiza responde a dos rasgos principales: la construcción de una selva sensorial, experimentada a través de los cinco sentidos, y el uso de un lenguaje metafórico y oral, que evoca la tradición narrativa de las comunidades amazónicas.

Dentro de este marco, Rosas-Bustos (2014) destaca la cosmovisión presente en *Un viejo que leía novelas de amor*, de Luis Sepúlveda, cuyo valor radica en desarticular el mito colonial de la oposición entre civilización, barbarie y naturaleza salvaje. Al comparar la escritura de Rivera y Sepúlveda, la autora observa que “la selva devoradora de hombres constituye en *La vorágine* una descripción aislada. En *Un viejo que leía novelas de amor*, el territorio se plantea como un territorio fundamentalmente fenomenológico, el cual obliga a los personajes a mantener un contacto constante por medio de los sentidos” (Rosas-Bustos, 2014, p. 199). En conclusión, la autora reconoce que la selva amazónica, en la obra de Sepúlveda, emerge de las

ruinas neocoloniales y ofrece al lector herramientas multisensoriales que posibilitan un acercamiento ecológico y ético hacia el territorio.

Patricia Viera (2017) ,en *Literatura del Amazonas: la voz de la selva*, identifica un cambio de paradigma en la relación entre el ser humano y la naturaleza dentro de la historia literaria de la región. Este tránsito abarca distintas etapas: de la teología a la estética, de la explotación al desarrollo y, finalmente, a la conservación. A partir de las discusiones globales sobre la crisis ambiental - como las cumbres climáticas de París y Marrakech-, la autora sostiene que la naturaleza ha sido representada desde una mirada antropocéntrica, en la que el ser humano asume el papel de decisor y dominador. En este sentido, la naturaleza se feminiza y se concibe como una entidad pasiva (Rueda 2003).

Viera (2017) explica que esta percepción del entorno guarda estrecha relación con los discursos coloniales sobre el subalterno: “Esta percepción de la naturaleza tiene conexiones claras con los discursos coloniales sobre el subalterno: como la naturaleza, el subalterno colonizado, que fue a menudo idealizado” (Viera, 2017, p. 91). Desde esta reflexión, la autora propone la noción de escritura zoofitográfica, entendida como la representación literaria de la fauna y la flora que articula tanto la creatividad del autor como la presencia activa de los seres no humanos en el proceso de creación. En conjunto, su propuesta invita a repensar la literatura amazónica como un espacio donde la naturaleza no es solo objeto de contemplación, sino sujeto creador dentro del acto narrativo.

Karen Romero (2018), a través de la representación del espacio amazónico y los testimonios de los secuestrados -los denominados *canjeables*-, demuestra cómo la selva funciona como escenario simbólico del conflicto armado y del trauma colectivo. A partir del análisis de cuatro relatos testimoniales, su investigación emplea una metodología cualitativa basada en el análisis crítico del discurso. Los resultados evidencian que la representación de la

selva en estos testimonios corresponde a la de un territorio marginado, con profundas problemáticas sociales y marcado por el abandono estatal. En palabras de Romero (2018): “Como estrategia discursiva, la selva es caracterizada como oscura e incómoda, pero siempre cuando está relacionada con la presencia y acciones de la guerrilla” (p. 73).

De esta manera, se evidencia cómo la representación de la selva en los testimonios de los secuestrados se encuentra mediatizada y politizada. La selva, más que un simple fondo geográfico, se convierte en un personaje moral y político, que expone las fracturas entre humanidad y territorio. Desde esta lectura, el trabajo de Romero amplía la perspectiva ecocrítica al situar la Amazonía como espacio de memoria y denuncia, donde se entrelazan la violencia sociopolítica y la violencia ecológica.

En conjunto, las investigaciones revisadas permiten identificar un desplazamiento significativo en la representación literaria de la selva amazónica: de un territorio concebido como escenario pasivo o fuerza hostil, a un espacio vivo, ético y político que interpela al lector desde la memoria, la denuncia y la responsabilidad ecológica. Los aportes de la ecocrítica, junto con las lecturas testimoniales y éticas de la literatura amazónica, configuran una comprensión de la selva como sujeto de derechos y como archivo de experiencias históricas atravesadas por la violencia, el colonialismo y el conflicto armado. En este marco, la literatura se consolida como un dispositivo narrativo que permite hacer visibles las relaciones entre naturaleza, poder y memoria colectiva.

Estos enfoques resultan fundamentales para el desarrollo del proyecto pedagógico, en tanto ofrecen claves para analizar cómo los estudiantes se aproximan a la selva no solo como paisaje lejano, sino como territorio cargado de sentidos sociales, históricos y afectivos. Asimismo, permiten establecer criterios de lectura y escritura que reconozcan la dimensión ética de la palabra, especialmente en el ejercicio epistolar, donde la selva aparece como

interlocutora simbólica y como espacio de reflexión crítica. De este modo, el balance de estas propuestas literarias da paso al siguiente apartado, orientado a examinar las estrategias pedagógicas que, desde la literatura de la selva, buscan movilizar procesos de sensibilización, memoria y formación crítica en el aula.

1.3.3 Balance de propuestas desde la literatura de la selva

En el campo de la formación de licenciados en Ciencias Sociales, la literatura ha sido reconocida como una mediación pedagógica capaz de articular la comprensión histórica, territorial y cultural de los problemas sociales. En este marco, las propuestas pedagógicas que dialogan con la selva amazónica han privilegiado, en su mayoría, el reconocimiento del territorio y la recuperación de saberes ancestrales desde enfoques ambientales, biológicos o ecológicos. No obstante, son menos frecuentes las experiencias que abordan la literatura de la selva como una herramienta para la reflexión crítica sobre la memoria, el conflicto, las identidades y las formas diferenciadas de habitar el territorio en contextos escolares.

Desde esta perspectiva, el presente balance retoma diversas experiencias pedagógicas y trabajos investigativos —muchos de ellos desarrollados en el marco de procesos de formación docente— que han explorado la lectura, la escritura y la narrativa literaria como estrategias para la enseñanza. Aunque no siempre se inscriben explícitamente en el campo de la memoria biocultural o de las Ciencias Sociales, estos trabajos ofrecen insumos relevantes para pensar la literatura de la selva como un dispositivo pedagógico que posibilita el diálogo entre territorio, memoria y experiencia. Este recorrido permite identificar aportes, vacíos y tensiones que orientan la sistematización de la experiencia desarrollada en el Liceo Nuevo Chile, así como la construcción de una propuesta pedagógica situada.

Hallar trabajos desde una implementación pedagógica con *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda fue un camino decantado por el pesimismo, en realidad no fue fácil encontrar trabajos inmersos dentro las obras de Sepúlveda detrás de la narrativa selvática, sino que más bien estuvo inmerso en planes curriculares que fomentaban la lectura y escritura dentro de las aulas escolares, tal es el caso de Dolores Duarte (2011) y su trabajo investigativo. Sin embargo, dentro de este panorama, es importante destacar la propuesta *De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura* de Valeria Sardi (2011).

A través de la literatura es posible pensar que el docente puede llegar a ser un artesano de la enseñanza misma, porque desde las *imaginaciones didácticas* se recurre a que los dispositivos didácticos hacen parte del trabajo artesanal (Sardi, 2011). Dentro de esta investigación, la docente Florencia relata cómo, tras identificar dificultades en sus estudiantes a la hora de escribir de forma ficcional, diseñó una actividad creativa basada en la novela. Propuso el siguiente ejercicio:

Imagina que Antonio José Bolívar Proaño debe abandonar El Idilio y mudarse a una gran ciudad. Este hecho le trae muchos problemas y malentendidos, ya que no conoce las costumbres urbanas. Eso sí: está muy contento porque puede leer todas las novelas de amor que desee. Te propongo que inventes la carta que le escribe el protagonista al jefe de la tribu shuar o a su amigo el dentista, en la cual le cuenta cómo es su nueva vida en la ciudad y la compara con su pueblo y la selva amazónica.
(Sardi, 2011, p. 224)

Este ejercicio permitió a los estudiantes reconstruir saberes sociohistóricos presentes en la novela y, al mismo tiempo, participar en un proceso de escritura creativa anclado en un pretexto ficcional, lo que facilitó la apropiación de saberes teóricos y literarios en un formato lúdico y reflexivo.

La historia de vida puede convertirse en una herramienta pedagógica para la creación de narrativas significativas. En *La aventura de escribir literatura juvenil en Colombia*, Sergio Vargas (2022) reconoce la tradición oral como el eje articulador de las nuevas producciones literarias de los y las jóvenes. Basado en los aportes teóricos de Vásquez (2010), el autor

demuestra cómo las herramientas etnográficas y autoetnográficas, permiten, a partir de los recuerdos y experiencias personales, la composición de relatos ficcionales sobre la selva. En su diseño metodológico cualitativo, Vargas (2022) incorpora los diarios de campo como “gestos narrativos”, es decir, como espacios donde la memoria se convierte en narración. En conclusión, plantea que los acontecimientos narrados deben transitar primero por el campo de la imaginación, luego transformarse en ficción literaria y, finalmente, reconectarse con el saber ancestral de las comunidades nativas de la Amazonía.

Entre las experiencias pedagógicas destacadas se encuentra la propuesta de Ana María Castro y David Mírquez (2024), quienes trabajan *La vorágine* desde una perspectiva de pedagogía ambiental articulada con el contexto sociocultural de la comunidad. Su enfoque invita a una reflexión crítica sobre la participación activa, proponiendo que las personas se conviertan en agentes de cambio desde sus propias realidades. En este sentido, enfatizan la importancia de asumir una conciencia ambiental desde la acción individual, desafiando la creencia de que los pequeños actos no generan impactos significativos en la transformación social.

Castro & Mírquez (2024) resaltan además la necesidad de “aprender nuevos comportamientos proambientales que promuevan la protección del planeta y la conservación ecológica, destacando cómo la falta de un enfoque equilibrado y respetuoso en la relación con la naturaleza compromete el bienestar de las generaciones presentes y futuras” (p. 32). Así, la educación ambiental a través de la narración literaria se posiciona como una vía para abordar los cambios medioambientales mediante programas alternativos que enseñen el valor de la biodiversidad, el cuidado de las fuentes hídricas y la conservación responsable del suelo.

En uso de las narrativas literarias Luisa Bedoya (2024), hace uso de *la Vorágine* desde una narrativa transmedia, donde a través del espacio escolar, usa las interpretaciones de los

estudiantes en la obra de José Eustacio, por medio de fragmentos tomados por ellos mismos, desde las interpretaciones individuales de cada estudiante. La recolección de la información se hizo a partir de las Narrativas transdigitales, debido a la pandemia COVID-19. Esto permitió la incorporación acelerada de las nuevas tecnologías en la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bedoya, 2024).

La matriz de trabajo para este proyecto transmedia, incluyó: primero, un espacio donde los estudiantes colocaban en un espacio fragmentos de la novela que eran de principal interés para los estudiantes; segundo, los recursos que serían usados para el proyecto final, ya fuera análogo o digital; tercero, un ensayo literario o académico sobre la biografía del autor, la obra, y el tema que trabajarían para la creación de su narrativa digital; y cuarto, la socialización final del estado de la narrativa (Bedoya, 2024).

1.4 Nuevas voces y relecturas contemporáneas

Actualmente, las narrativas en torno a la selva se resignifican desde perspectivas interdisciplinarias que integran la historia, la memoria, la identidad y la pedagogía-. En este sentido, analizar las relecturas contemporáneas de la selva permite reflexionar sobre los nuevos caminos que se abren para futuras investigaciones y sobre los modos en que la Amazonía continúa configurándose como un territorio simbólico en transformación.

La novela amazónica no solo funciona como un escenario para representar imágenes exóticas o costumbristas, sino que se configura como un espacio de enunciación cultural. En *Narrar la selva, confluencias heterogéneas en la novela amazónica*, Alexis Uscátegui (2017) plantea que la selva ha dejado de ser representada como una *selva infierno* o un *paraíso verde*, para restablecerse como una región portadora de legados ancestrales. El autor señala que la explotación cauchera fue una de las principales causas que transformó la historia cultural de la

Amazonía, pero también resalta que, durante el siglo XX, la literatura alternativa amazónica experimentó un giro significativo: gran parte de su producción permaneció en el ámbito de la oralidad.

En este sentido, Uscátegui (2017) sostiene que “las novelas amazónicas son textos que guardan dentro de su estructura europeizada (por su escritura) una pluralidad de signos culturales autóctonos que representan una resistencia anticolonial, tal y como lo suscitaba la oralidad en la época prehispánica” (p. 22). En conclusión, el autor reconoce que la novela amazónica recupera la palabra oral de las comunidades indígenas, revalorizando sus memorias y saberes. Así, esta narrativa no solo revisita hitos históricos de la región, sino que también promueve una conciencia crítica frente a las problemáticas culturales, sociales y ambientales del territorio amazónico.

En esta misma línea, Armando Camacho (2019), en su tesis *La novela amazónica y los cambios en la representación de los espacios y sujetos de la Amazonía*, explora la transformación de la región amazónica desde la literatura contemporánea, particularmente en su tránsito de lo selvático a lo urbano. A partir de la sistematización de 95 novelas colombianas, el autor analiza cómo estas obras reconfiguran los imaginarios tradicionales de la Amazonía, proponiendo nuevas formas de representar tanto a los personajes como a los espacios amazónicos. Camacho (2019) concluye que la Amazonía colombiana ha sido históricamente negada como espacio urbano, lo que revela una tensión entre las narrativas de modernidad y las de territorialidad ancestral. En este sentido, el autor plantea la necesidad de pensar la literatura amazónica como un punto de encuentro entre las ciudades y la selva, capaz de articular los países que comparten la cuenca y de promover una visión heterogénea y diversa de las narrativas orales y escritas.

En síntesis, los estudios revisados evidencian que la literatura de la selva ha transitado de una mirada mítica y exploratoria hacia una comprensión crítica y sensible del territorio como espacio de memoria, resistencia y diálogo intercultural. Este recorrido permite reconocer que las representaciones literarias de la Amazonía no solo configuran imaginarios sobre la naturaleza, sino que activan memorias históricas, saberes locales y posicionamientos éticos frente a las formas de habitar el territorio.

En este sentido, la memoria biocultural emerge como una categoría articuladora que permite leer la literatura amazónica más allá de su valor estético, entendiendo los textos como archivos simbólicos donde convergen prácticas, conocimientos y experiencias situadas. A partir de este enfoque, el análisis literario se constituye en una mediación pedagógica que posibilita la pedagogía de la memoria, al propiciar procesos de reflexión crítica, diálogo y reconocimiento del otro en el aula.

Así, la articulación entre literatura de la selva, memoria biocultural y pedagogías de la memoria configura el fundamento conceptual de la propuesta pedagógica desarrollada, en la cual la lectura y la escritura se conciben como prácticas éticas y políticas orientadas a reconfigurar el vínculo de los estudiantes con el territorio amazónico y con las diversas formas de vida que lo habitan.

CAPÍTULO 2. ENTRE TERRITORIO, MEMORIA Y EXPERIENCIA: ANÁLISIS LITERARIO

Este capítulo desarrolla un análisis socio-literario de *La vorágine* de José Eustasio Rivera (2015) y *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda (1989) con el fin de comprender cómo la literatura de la selva amazónica configura memorias, experiencias y formas de relación con el territorio que resultan pedagógicamente significativas en el aula de Ciencias Sociales y Lengua Castellana. Más allá de una lectura estética, se propone examinar estas obras como dispositivos culturales capaces de activar reflexiones críticas sobre la violencia histórica, el cuidado ambiental, la convivencia y la construcción de comunidad.

A partir de escenas y personajes específicos, el análisis explora las representaciones de la selva como espacio de explotación y resistencia, aprendizaje y transformación, así como las relaciones entre cuerpo, lenguaje y poder que atraviesan a los sujetos narrativos. El capítulo se articula en torno a las categorías de literatura de la selva, experiencia, lectura y memoria biocultural, entendida esta última como una forma de conocimiento encarnado que vincula historia, territorio y prácticas culturales. Desde esta perspectiva, se busca tender puentes entre la narrativa literaria y la pedagogía de la memoria, preparando el terreno para una propuesta educativa que utilice estas obras como mediaciones para trabajar con estudiantes de educación media la reflexión sobre el pasado, el presente del territorio amazónico y los desafíos socioambientales contemporáneos.

2.1 Consideraciones metodológicas para el análisis socio-literario

El análisis se desarrolla desde un enfoque cualitativo e interpretativo, orientado a la comprensión de los significados sociales, culturales y simbólicos presentes en la literatura de la selva amazónica. Desde las Ciencias Sociales, se adopta una perspectiva socio-literaria que concibe los textos no solo como producciones estéticas, sino como narrativas atravesadas por contextos históricos, relaciones de poder y experiencias colectivas. En este sentido, la literatura es abordada como un espacio de mediación entre el mundo social y la experiencia individual, capaz de condensar tensiones entre civilización y barbarie, explotación y cuidado, olvido y memoria. Esta lectura permite situar las obras en diálogo con debates sobre memoria biocultural, ecocrítica y pedagogía de la memoria.

Metodológicamente, el análisis no se centra en la totalidad de las novelas, sino en la selección de personajes específicos que funcionan como unidades de análisis. En particular, el Pipa y el viejo fueron escogidos en tanto encarnan experiencias vitales profundamente ligadas al territorio amazónico y permiten leer, desde sus trayectorias, prácticas y vínculos con la selva,

la configuración de memorias bioculturales. Estos personajes operan como figuras condensadoras de saberes, afectos y tensiones históricas que atraviesan la región.

2.2 La memoria como eje transversal del análisis

La memoria se configura como un eje transversal que orienta las consideraciones metodológicas del análisis socio-literario de las obras seleccionadas. Más que un tema o contenido, se asume como una categoría de lectura que articula literatura, territorio y experiencia histórica, y que permite comprender los textos desde sus vínculos con los procesos sociales, culturales y pedagógicos que los atraviesan. En este sentido, la memoria biocultural funciona como un lente interpretativo que guía el abordaje analítico del capítulo.

Para fundamentar esta categoría, resulta necesario precisar previamente las nociones de memoria, memoria individual y memoria colectiva, con el fin de construir un marco conceptual que sustente su uso como herramienta de interpretación literaria y pedagógica.

2.2.1 La memoria, memoria individual y la memoria colectiva

Dialogar con la memoria es trastocar el sentido mismo de la existencia individual y social. La memoria no se reduce a un simple ejercicio de evocación del pasado individual, sino que se manifiesta en la tensión de recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. La selección de lo que se recuerda y lo que se olvida es uno de los mecanismos mediante los cuales se conforman los lazos sociales, contruidos a partir de los saberes, creencias, rituales, y emociones que emergen de las interacciones sociales y de las prácticas culturales de un grupo (Jelin, 2002).

El retrato de una mujer sola, con sombrero, a la orilla del panteón; el mórbido olor a tierra mojada y los espejuelos empañados por las tibias lágrimas que recorren su rostro forman parte de una experiencia vivida en soledad, una memoria individual que solo aquella mujer

puede experimentar. Esta intuición sensible —una sensación corporal o una imagen emocional— se produce desde la conciencia individual, pues si dicha intuición desapareciera por completo, no sería posible distinguir el propio pasado del de los otros (Halbwachs, 2004). Si bien la memoria individual se ancla en experiencias íntimas e irrepetibles, esta no se construye al margen de lo social. Maurice Halbwachs (2004) sostiene que todo recuerdo personal se activa, organiza y resignifica a partir de marcos sociales de referencia, es decir, de lenguajes, símbolos, relatos y prácticas compartidas que permiten narrar lo vivido. En este sentido, la memoria colectiva no anula la singularidad del recuerdo, sino que lo sitúa en una trama común donde los sujetos reconocen, transmiten y disputan sentidos sobre el pasado. Como señala Jelin (2002), las memorias colectivas se configuran en la tensión entre lo que se recuerda y lo que se silencia, atravesadas por relaciones de poder que legitiman ciertas narrativas y relegan otras. Así, la memoria deja de ser un ejercicio puramente individual para convertirse en un espacio de encuentro, conflicto y transmisión, donde la experiencia personal adquiere significado al dialogar con las memorias de una comunidad.

La relación social de la memoria permite desarrollarse en clave pedagógica, como un medio para recuperar, reconstruir y transmitir saberes que fortalecen el encuentro con el entorno y los miembros de una comunidad. En este sentido, hablar de memoria colectiva abre un abanico de posibilidades para estructurar un enfoque pedagógico más coherente con este trabajo de investigación, al abrir el debate sobre narrativas de la selva en la literatura desde la pedagogía de la memoria. Asumir este concepto implica una apuesta ética, política y didáctica dentro del aula, que cuestiona las formas de anulación del otro y la naturalización del olvido. Desde esta perspectiva, la pedagogía de la memoria permite el reconocimiento de la alteridad y la reconstrucción del tejido social, al potenciar nuevas formas de construir comunidad (Acosta, 2019).

Desde esta comprensión de la memoria como proceso social, conflictivo y pedagógicamente significativo, se hace posible avanzar hacia la noción de memoria biocultural como una categoría que integra las experiencias humanas con los saberes ecológicos, las prácticas territoriales y las relaciones históricas con la selva amazónica. Esta perspectiva permite leer las trayectorias de los personajes y las escenas narrativas no solo como recuerdos individuales o colectivos, sino como formas de inscripción del cuerpo y de la comunidad en el territorio, donde se condensan aprendizajes, violencias, resistencias y modos de habitar la naturaleza. En este sentido, la memoria biocultural se propone aquí como un puente analítico entre la teoría de la memoria y el estudio literario de *La vorágine* y *Un viejo que leía novelas de amor*, habilitando una lectura que articula narrativa, historia ambiental y posibilidades pedagógicas para la reflexión escolar.

2.3 La memoria biocultural en la literatura: entre amnesia moderna y saberes ancestrales

La amnesia constituye una de las paradojas más complejas del ser humano. Como especie, poseemos una amplia capacidad de memoria que nos permite recordar fechas, eventos y personas durante largos periodos. Sin embargo, la sobresaturación de memoria podría entenderse como un mal congénito, capaz de generar un estado mental suspendido entre el pasado, el presente y el futuro. En este sentido, la amnesia no operaría necesariamente como una carencia humana; por el contrario, podría funcionar como un mecanismo que permite a la especie sobrevivir al trastorno del retorno constante sobre sí misma.

No obstante, Toledo y Barrera (2008) advierten que la amnesia en los tiempos modernos —sustentada en un modelo de concentración de riquezas, consumo, industria y tecnocracia— “se ha ido convirtiendo en una época cautiva del presente, dominada por la

amnesia, por la incapacidad de recordar tanto los procesos históricos inmediatos como aquellos de medio y largo alcance” (p. 16). Esta condición ha propiciado que la conciencia histórica se diluya en una realidad que tiende a olvidar la diversidad.

La memoria biocultural responde a tres expresiones sociales fundamentales: la lingüística, la genética y la cognitiva (Toledo & Barrera, 2008). Cada una de ellas da cuenta de la relación cultural y biológica que los seres humanos establecen con la naturaleza. A través de la sabiduría tradicional, las comunidades indígenas han desarrollado esquemas de supervivencia frente a las incertidumbres climáticas y las necesidades locales. Desde esta percepción del mundo, mediada por saberes y rituales, los seres humanos forman parte de la naturaleza. En este sentido, Toledo y Barrera (2008) reconocen que “el hombre no está separado de la naturaleza y los seres no-humanos no están separados de la cultura. Desde esta perspectiva, existe la necesidad de encontrar el equilibrio entre tal cosmovisión y el «mundo real»” (p. 108).

De este modo, Hipólito, habitante de La Chorrera y miembro de la comunidad Ocaina, reconoció en una entrevista realizada para este trabajo de investigación que:

Todas las relaciones que nosotros tenemos están ligadas con la naturaleza. No podemos vivir sin la naturaleza, todas las actividades que nosotros hacemos en el Amazonas, o ahí, especialmente en mi comunidad, o yo como persona, tienen relación con la naturaleza. (...) Para nosotros todo tiene vida, — es como la ciudad— todo lo que está a mi alrededor tiene que ver con mi comunidad, la diferencia es que no son personas, pero sí son seres vivos; para nosotros tiene espíritu o vida en los espíritus, la tierra es madre para nosotros, los ríos, los arroyos, los caños, las plantas sobre todo, tienen espíritu y son seres vivos.

Cuando usted, por ejemplo, quiere talar un árbol, usted sabe que esa planta, ese árbol tiene espíritu, entonces si usted no lo explica bien, puede generar algunos efectos en su familia o en usted, como son seres que piensan, que reflexionan y cuando uno se concentra —como el yagé y el mambe—, usted visualiza y son seres con los que usted puede dialogar, puede reflexionar. Entonces, todas las actividades que nosotros realizamos tienen que ver con la selva.

Los saberes locales pueden integrarse a partir de dimensiones tanto naturales como sociales, lo que permite comprender y proyectar modos de vida sustentables desde la multiculturalidad. Estos saberes se articulan a partir de valores, significados y prácticas que abren la posibilidad de pensar escenarios alternativos frente a los modelos hegemónicos de globalización. En este sentido, la integración del *kosmos–corpus–praxis* posibilita una comprensión de la realidad local desde elementos que expresan las ritualidades, los simbolismos y las prácticas cotidianas vinculadas a la naturaleza (Toledo & Barrera, 2008). La siguiente imagen permite comprender de manera sintética esta relación.

Ilustración 1. Kosmos, Corpus y Praxis

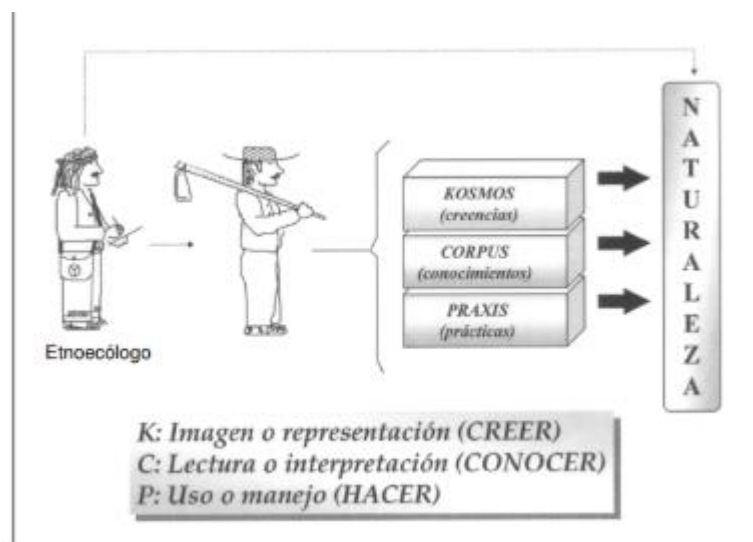


Figura tomada de Toledo & Barrera (2008)

A partir de la literatura de la selva como categoría de investigación, este capítulo propone un análisis literario orientado a identificar las expresiones y manifestaciones de la memoria biocultural en dos obras fundamentales de la narrativa latinoamericana: *La vorágine* de José Eustasio Rivera (2015) y *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda (1989).

Desde un panorama comparativo, se examina la incidencia —o ausencia— de dicha memoria en la construcción simbólica de la selva y en las relaciones que los personajes establecen con el territorio y la naturaleza.

2.4 La vorágine: la selva como archivo del tiempo y la violencia

Árboles sinuosos y chuecos lloran sin tregua; sus lágrimas caen sobre los pies de los siringueros que hachan la corteza a cambio de pocas monedas, seducidos por la promesa de una libertad que se revela falsa. Si el tiempo —como se pensó a comienzos del siglo XX— no es absoluto, sino relativo al lugar desde donde se observa, entonces la selva también posee su propia forma de medirlo: los árboles no narraran su historia desde el lenguaje hablado, sino desde las argollas de su tronco, donde cada marca registra una violencia distinta. Desde ese tiempo vegetal, lento y forzado, el llanto no es emoción, sino memoria, y surge inevitable la pregunta por los acontecimientos que condenaron a estos cuerpos arbóreos a existir como testigos mudos de un destino trágico.

Los piñones almidonados de aceite se convirtieron en un punto de fuga para el crecimiento económico de un continente: Europa. Mucho antes de que la Revolución Industrial intensificara la lógica de la patente y la producción en masa, el geógrafo y expedicionario francés Charles-Marie de la Condamine observó en 1745 que ciertas especies arbóreas de la Amazonía exudaban un líquido viscoso que más tarde sería conocido como látex. Sin embargo, la advertencia de los pueblos omagua —quienes conocían los límites y usos específicos de esta sustancia dentro de su comunidad— fue ignorada (Ullán, 2004). La explotación indiscriminada transformó ese saber localizado en mercancía, al punto de que las botas impermeables fabricadas hacia 1790 se derretían con los cambios de temperatura, evidenciando que el problema no era técnico, sino epistemológico: extraer sin comprender.

El azufre, en estado puro, huele mal, presagio natural del daño ambiental que acompaña a la expansión de la industria humana. En 1839, el inventor estadounidense Charles Goodyear descubrió el proceso mediante el cual el caucho podía mantenerse estable, sin alteraciones significativas por efecto del calor. A través de la vulcanización del caucho con azufre, el material adquirió mayor resistencia (Ullán, 2004). Décadas más tarde, la invención de la rueda neumática intensificó la demanda de caucho y consolidó un vínculo profundamente asimétrico entre las multinacionales europeas y norteamericanas y los pueblos amazónicos.

En la década de 1920, cuando los medios de comunicación circulaban con lentitud, la denuncia a través de artículos de prensa resultaba menos eficaz que la potencia narrativa de una novela. Esta certeza acompañó a José Eustasio Rivera, quien desde años atrás había conocido las dinámicas de explotación cauchera en el territorio amazónico. De la mano de Custodio Morales, militar conocedor del espacio selvático, con quien compartió recorridos e intercambios intelectuales entre 1879 y 1912, Rivera pudo observar el *sistema de intercambio comercial «endeudamiento»* impuesto por los colonos a sus trabajadores.

Desde la indignación frente a los capataces de la casa Arana, envió denuncias desde Manaos al Ministerio de Relaciones Exteriores y, entre abril y mayo de 1924, escribió artículos de denuncia dirigidos a la prensa nacional. Sin embargo, fue la narrativa extensa — la novela— la que le permitió articular con mayor fuerza esta violencia silenciada: ese mismo año concluyó y publicó por primera vez *La vorágine* en la editorial Cromos de Bogotá (Banrepcultural, 2024).

2.4.1 La selva oscura: umbral simbólico del infierno moderno

Para descender a los círculos del infierno, Dante Alighieri debió primero internarse en *la selva oscura*, espacio alegórico y a la confrontación con la muerte. De manera análoga, Arturo Cova,

en medio de la llamarada y el despejo que impone la selva amazónica, se repliega sobre sí mismo y se interroga desde la angustia:

¡Oh selva, esposa del silencio, madre de la soledad y de la neblina! ¿Qué hado maligno me dejó prisionero en tu cárcel verde? (...) Tú eres la cátedra de la pesadumbre, donde dioses desconocidos hablan a media voz, en el idioma de los murmullos prometiendo longevidad a los árboles imponentes, contemporáneos del paraíso, que eran ya decanos cuando las primeras tribus aparecieron y esperan impasibles el hundimiento de los siglos venturos (Rivera, 2015, p. 133)

En ambos casos, la selva no es un simple escenario natural, sino un umbral simbólico para los protagonistas, donde el sujeto se enfrenta a su propia fragilidad y a un orden que lo sobrepasa. Pizarro (2009) reconoce que, en *La vorágine*, la selva cobra vida de manera simbólica desde el compás del horror social. Sin embargo, la selva no solo adquiere vitalidad en ese registro, sino que también se erige como un espacio regente de la compasión humana y de la búsqueda constante de un perdón que trasciende lo terrenal.

2.4.2 La desesperación en la selva: Clemente Silva y el infierno histórico

Las almas condenadas al limbo transitan descalzas, privadas de la gracia divina. Virgilio, marcado por una condena eterna que le impide acceder al paraíso, recorre los caminos del infierno y del purgatorio; el paso del tiempo le ha otorgado la sabiduría necesaria para convertirse en guía y mentor de Dante. De manera análoga, Clemente Silva ha sido condenado a recorrer los hábitos vírgenes de la selva, memorizando cada paso para no extraviarse y dejando constancia de su tránsito en la corteza del territorio: «Aquí estuvo Clemente Silva en busca de su querido hijo Luciano». Clemente, el guardián —*el rumbero*—, conoce los caminos, pero aun así requiere auxilio; su experiencia no le garantiza la salida, solo la posibilidad de resistir.

Para Virgilio, el infierno resulta un espacio más predecible en sus trayectos; el tiempo transcurre sin ser plenamente percibido y no existen rituales para perderse. Para Clemente, en cambio, la búsqueda del camino es siempre más sinuosa y mística. Las advertencias son claras:

«no mirar los árboles, porque hacen señas, ni escuchar los murmurios, porque dicen cosas, ni pronunciar palabra, porque los ramajes remedan la voz». En este caso, conocer el camino no implica la certeza de alcanzar el final de la travesía.

Mientras tanto, el rumbero había perdido la orientación. Avanzaba a tientas, sin detenerse ni decir palabra, para no difundir el miedo. Por tres veces en una hora volvió a salir a un mismo pantano, sin que sus camaradas reconocieran el recorrido. Concentrando en la memoria todo su ser, mirando hacia su cerebro, recordaba el mapa que tantas veces había estudiado en la casa del Naranjal, y veía las líneas sinuosas, que parecían una red de venas sobre la mancha de un verde pálido en que resalta ban nombres inolvidables: Teiya, Marié, Curí-curiarí. ¡Cuánta diferencia entre una región y la carta que la reduce! ¡Quién le hubiera dicho que aquel papel, donde apenas cabían sus manos abiertas, encerraba espacios tan infinitos, selvas tan lóbregas, ciénagas tan letales! Y él, rumbero curtido, que tan fácilmente solía pasar la uña del índice de una línea a otra línea, abarcando ríos, paralelos y meridianos, ¿cómo pudo creer que sus plantas eran capaces de moverse como su dedo? (Rivera, 2015, p. 255)

Dentro de la correspondencia diplomática y las actas de interrogatorios en el Putumayo durante el conflicto cauchero (1885-1915), Roger Casement logró documentar en el *Libro Azul* una estimación poblacional de entre 40.000 y 50.000 personas habitando la selva amazónica. Sin embargo, tras el auge cauchero, esta cifra se redujo drásticamente a aproximadamente 10.000 habitantes. Las principales causas de esta disminución poblacional estuvieron relacionadas con las enfermedades introducidas por los colonos y con las muertes violentas ejercidas sistemáticamente contra las comunidades indígenas. Según Casement (2011), los pueblos más afectados fueron los huitotos, los boras, los andokes y los ocainas, junto con otras comunidades menores como los resígaros y los muinanes.

Este antecedente histórico permite comprender que la violencia ejercida en la Amazonía no fue un episodio aislado ni accidental, sino una práctica estructural que dejó marcas profundas en los cuerpos, los territorios y las memorias de los pueblos que la habitan. En este marco, la noción del “infierno” presente en *La vorágine* no puede leerse exclusivamente como una metáfora religiosa o teológica. Por el contrario, funciona como un eje articulador de sentido que da cuenta del despojo humano y simbólico producido por la colonización, donde la idea de

lo demoníaco —heredada del pensamiento occidental— operó como un dispositivo coercitivo para deslegitimar las formas de vida y los sistemas culturales propios de las comunidades indígenas.

Desde esta perspectiva, el infierno que describe Rivera no es habitado por fuerzas sobrenaturales, sino construido por la acción humana. La selva, lejos de ser el espacio maligno que devora al hombre, se convierte en el escenario donde se manifiesta la desesperación provocada por la explotación, la violencia y la pérdida de toda esperanza. Esta representación se encarna de manera particular en el personaje de Clemente Silva, quien transita por una selva “inclemente” no solo en términos geográficos, sino existenciales, al reconocer que su única posibilidad de salvación se extingue en un territorio devastado por el caucho y por la crueldad humana.

Más yo no compadezco al que no protesta. Un temblor de ramas no es rebeldía que me inspire afecto. ¿Por qué no ruge toda la selva y nos aplasta como a reptiles para castigar la explotación vil? ¡Aquí no siento tristeza, sino desesperación! ¡Quisiera tener con quien conspirar! ¡Quisiera librar la batalla de las especies, morir en los cataclismos, ver invertidas las fuerzas cósmicas! ¡Si Satán dirigiera esta rebelión!...

— ¡Yo he sido cauchero, yo soy cauchero! ¡Y lo que hizo mi mano contra los árboles puedo hacerlo contra los hombres! (Rivera, 2015, p. 237).

Este fragmento rasguña la tristeza y hunde la yaga en la desesperación; Rivera desplaza la responsabilidad del horror desde la naturaleza hacia el ser humano, denunciando una violencia que no solo arrasa con el territorio, sino que deshumaniza a quien la ejerce. En Clemente Silva, la selva deja de ser un espacio mítico o infernal para convertirse en un archivo vivo de la memoria biocultural, donde se inscriben las huellas del exterminio, la culpa y la imposibilidad de redención.

2.4.3 *Ritualidad y supervivencia en la selva amazónica*

Sobrevivir en tiempos modernos se ha convertido en una insignia de los pueblos que buscan la soberanía de sus costumbres, rituales y prácticas. Dadas las condiciones históricas, los pueblos indígenas que habitaron la selva amazónica, terminaron destrozados por la barbarie de los colonos. En un reportaje realizado por la BBC —*El paraíso del diablo: las atrocidades del “holocausto del caucho” en la Amazonía de Colombia*— La profesora Otilia, habitante de la Chorrera, cuenta en primera persona que "Mi abuela tenía 7 años y se escapó entre personas que no eran de su familia directa. Caminaron durante mucho tiempo, atravesaron el Putumayo. Muchos murieron en el camino por mordedura de culebra o de paludismo".

Es posible intuir en *La vorágine* una estructura narrativa que dialoga con imaginarios occidentales del infierno, similares a los del mundo dantesco. Sin embargo, hay un elemento que fractura esta lectura: el paraíso, como promesa de redención, nunca llega. Al menos no en la forma en que Occidente lo ha imaginado, donde el amor universal o la salvación divina redimen a la humanidad de la catástrofe.

En la selva amazónica, la respuesta no es el paraíso, sino la ritualidad. A través del personaje del Pipa se encarna esta disyuntiva: por un lado, quien aprende las costumbres, lenguas y prácticas de los pueblos *guahibos* para sobrevivir en la selva desde el respeto y el conocimiento situado; por otro, quien usurpa, estafa y miente para su propio beneficio. La selva no castiga por capricho, sino por la incapacidad de habitarla éticamente.

—¿Conque el mentado Pipa es un zorro llanero? —pregunté a don Rafo.

—El más astuto de los salteadores: varias veces prófugo, tras curar sus fiebres en los presidios, vuelve con mayores arrestos a ejercer la piratería. Ha sido capitán de indios salvajes, sabe idiomas de varias tribus y es boga y vaquero. (Rivera, 2015. p. 31)

Durante la aparición del Pipa en *La vorágine* emergen elementos que permiten pensar la relación entre naturaleza, ritualidad y saberes aprendidos de distintas comunidades indígenas

con las que ha convivido. En una de las travesías por la selva, Arturo Cova, acompañado por sus compañeros, el Pipa y un grupo de indígenas, intenta acercarse al jefe de la familia con la intención de comprender sus tradiciones, cantos guerreros y leyendas. No obstante, este acercamiento fracasa desde el inicio, pues Cova reduce esas prácticas a una ausencia absoluta de humanidad al afirmar que “aquellas nómades no tienen dioses, ni héroes, ni patria, ni pretérito, ni futuro” (Rivera, 2015, p. 148), evidenciando una mirada colonial que niega toda forma de memoria y organización simbólica.

El conflicto se agudiza cuando Cova mata dos patos grises sin comprender el sentido ritual que estos poseen para la comunidad. Ante el acto, el cacique reacciona con angustia, consciente de que su alma está ligada a uno de esos animales. La respuesta de Cova es inmediata y violenta: apunta su carabina a la sien del anciano, mientras este solloza y besa la tierra. Es en este momento donde la figura del Pipa adquiere un lugar central, pues interviene desde un conocimiento aprendido en la selva y realiza un gesto ritual —echar rescoldo en las orejas del cacique— para evitar que la muerte lo alcance.

Como explica el intérprete, “las almas de aquellos bárbaros residen en distintos animales”, y la del cacique se asemeja a un pato gris (Rivera, 2015, p. 149). La liberación del segundo animal restituye el equilibrio simbólico, no por un milagro sobrenatural, sino por el reconocimiento de una cosmovisión donde la vida humana, la naturaleza y el espíritu no están escindidos. Este episodio revela que, mientras Cova insiste en una lógica de dominación y negación del otro, el Pipa encarna una forma de supervivencia basada en la comprensión ritual del territorio y de sus habitantes.

2.5 Un viejo que leía novelas de amor: saberes indígenas y defensa del territorio en la Amazonía

La selva amazónica ocupa aproximadamente el 40 % del territorio suramericano. La densidad de su vegetación desborda las fronteras políticas que la Nación establece como líneas simbólicas; no obstante, el territorio amazónico se extiende por Brasil, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela, Bolivia, Guyana, Surinam y la Guayana Francesa. En este espacio, la diversidad no se reduce a una simple variedad de elementos, sino que expresa una complejidad heterogénea superpuesta a la realidad, en la medida en que el universo amplifica sus múltiples formas de vida y de relación (Toledo & Barrera, 2008). De esta manera, las comunidades indígenas constituyen una evidencia étnica de la sobrevivencia de saberes tradicionales estrechamente vinculados a la vegetación y al territorio.

Una de las comunidades que ha resistido frente al despojo de su tradición oral y de sus rituales ancestrales es la comunidad shuar. En un estudio antropológico realizado por Steve Rubenstein (2005) en la selva amazónica ecuatoriana, se estima que existen aproximadamente 40.000 habitantes shuar. Antes del siglo XIX, era común la existencia de caseríos dispersos, y su subsistencia se basaba en la recolección de frutos y la cacería. El liderazgo recaía en los miembros más experimentados de la comunidad y el poder no se encontraba centralizado, por lo que no existían jerarquías sociales rígidas.

Sin embargo, con el auge petrolero en la zona, los pobladores ecuatorianos asentados en la Sierra comenzaron a apropiarse del territorio, mientras que los misioneros impulsaron procesos sistemáticos de evangelización entre los shuar (Rubenstein, 2005). Estas presiones externas, lejos de disolver la organización social indígena, dieron lugar a una respuesta política inédita: la creación de la Federación Interprovincial de Centros Shuar en 1964. Esta organización se estructuró a partir de una jerarquización interna del poder, mecanismos de

elección democrática de sus representantes y la delimitación territorial, configurándose como una estrategia colectiva de defensa del territorio y de reconfiguración de la autonomía indígena frente a los procesos de colonización y control estatal.

2.5.1 Cuerpo, dolor y aprendizaje situado en la selva

Perder una muela es un mal primitivo: el cuerpo se contrae ante el dolor y los nervios, aun después de la extracción, dejan la huella persistente de su ausencia. En *Un viejo que leía novelas de amor*, Antonio José Bolívar Proaño resignifica el uso de los dientes, despojándolos de toda función estética para devolverles su carácter esencial: comer y hablar.

El encargado de extraer sus muelas es el doctor Rubicundo Loachamín, médico itinerante que llega ocasionalmente a El Idilio. A pesar de su personalidad ruda, Antonio José Bolívar Proaño logra ganar su complicidad a través de los libros. Rubicundo recorre la selva anestesiando a sus pacientes con aguardiente y, de vez en cuando, viaja a Guayaquil para realizar pedidos específicos.

Entre los pocos encargos que acepta se encuentran los de Bolívar Proaño: novelas de amor, preferiblemente tristes, para ser leídas y releídas en soledad. En la lectura, el viejo encuentra un espacio íntimo donde el llanto no necesita ocultarse, pues la selva —con sus lluvias torrenciales— se encarga de diluir las lágrimas y confundirlas con el paisaje.

Surge entonces una pregunta fundamental para comprender al personaje: ¿quién es Antonio José Bolívar Proaño y por qué encuentra en las novelas de amor un refugio persistente? Bolívar llega a El Idilio junto a su esposa recién casada, Dolores Encarnación del Santísimo Sacramento Estupiñán Otavalo, cuando se les adjudica la tierra bajo la condición de convertirse en colonos y trabajarla. Durante su permanencia en la selva, Bolívar entra en contacto con la comunidad shuar, de quienes aprende prácticas esenciales para la supervivencia en el territorio.

La muerte de Dolores a causa de la malaria marca un quiebre definitivo en su vida: de su nombre no queda memoria tangible, pero el vacío que deja conduce a Bolívar a un distanciamiento radical de la llamada «civilización». Ese desprendimiento lo acerca de manera profunda a los shuar, con quienes establece un vínculo que le permite reconocerse en la diferencia cultural y resignificar su lugar en la selva.

Este proceso de aprendizaje y adaptación queda reflejado en el siguiente pasaje de la obra:

De los shuar aprendió a desplazarse por la selva pisando con todo el pie, con los ojos y los oídos atentos a todos los murmullos y sin dejar de balancear el machete en ningún momento. En un instante de descuido lo clavó en el suelo para acomodar la carga de frutos, y al intentar asirlo nuevamente sintió los colmillos ardientes de una equis entrando en su muñeca derecha. (Sepúlveda, 1989, p. 20-21)

Este episodio marca un punto de quiebre en la experiencia de José Proaño, no solo por el peligro físico que representa la mordedura de la serpiente, sino porque pone en evidencia la fragilidad del cuerpo humano frente a la selva y la necesidad de otros saberes para sobrevivir en ella. Tras lograr matar a la serpiente, Proaño llega a un caserío shuar, donde es acogido por la comunidad y curado mediante prácticas medicinales tradicionales. La curación no se limita a la extracción del veneno, sino que implica un proceso simbólico y corporal en el que el cuerpo es preparado para resistir futuras amenazas, dejando en él una porción del veneno como forma de defensa.

Este tránsito de la herida a la sanación da cuenta de un aprendizaje profundamente situado, en el que el conocimiento no se transmite de manera verbal ni abstracta, sino a través de la experiencia, el cuerpo y la relación con la comunidad. El posterior ritual con ayahuasca refuerza este proceso de transformación, pues durante la alucinación Proaño se reconoce como parte del mundo shuar, incluso como un ser animal de ojos amarillos, lo que simboliza un desplazamiento en su lugar de enunciación. Ya no observa la selva como un espacio ajeno u hostil, sino como un territorio habitado por saberes que articulan cuerpo, naturaleza y memoria.

Desde esta escena, la novela abre la posibilidad de pensar el encuentro entre mundos que históricamente han sido presentados como opuestos —el occidental y el indígena—, no desde la confrontación, sino desde el aprendizaje y la interdependencia. Este pasaje permite comprender la memoria biocultural como una forma de conocimiento encarnado, transmitido a través de prácticas comunitarias que articulan la experiencia individual con el saber colectivo y el territorio.

2.5.2 La lectura como frontera: poder, inclusión y saberes

La lectura puede entenderse como el timón de un barco: quien lo conduce puede orientarse hacia el conocimiento o hacia los contrastes de los sentimientos, pero en ambos casos requiere una habilidad fundamental: saber leer. En este sentido, Michèle Petit (2003) reconoce que “el lenguaje escrito es un instrumento crucial para el poder” (p. 23), en tanto permite acceder a mundos simbólicos, pero también a espacios de legitimidad social y política. A través de la lectura, José Bolívar Proaño no solo habita los mundos narrativos de las novelas de amor, sino que se sitúa en una frontera desde la cual el dominio de la palabra escrita lo coloca en una posición distinta frente a su comunidad.

Para José Bolívar Proaño, el encuentro con las novelas de amor se convierte en un acto profundamente ligado al amor y al dolor por la partida de Dolores de la Encarnación. Sin embargo, esta relación íntima con la lectura adquiere una dimensión política cuando, durante el proceso electoral, el alcalde apodado “la babosa” realiza el censo de firmas para ejercer el derecho al voto. En este contexto, el protagonista descubre —casi sin saberlo— que sabe leer, lo que lo sitúa en un lugar de acceso privilegiado frente a otros miembros de la comunidad, no por conciencia política, sino por una habilidad adquirida de manera fortuita.

La escena en la que Proaño descifra las palabras del documento oficial evidencia cómo la alfabetización opera como un mecanismo de inclusión y exclusión al mismo tiempo. Saber leer le otorga el derecho al voto, pero no le garantiza la comprensión del sistema político ni la posibilidad de una participación crítica. La lectura, en este caso, no emancipa plenamente, sino que revela las profundas desigualdades estructurales del gobierno ecuatoriano, donde el acceso formal a los derechos no se traduce necesariamente en comprensión ni en agencia real.

Desde esta perspectiva, la novela muestra que la lectura, entendida como instrumento de poder, puede convertirse también en una frontera ambigua: habilita el ingreso a espacios institucionales, pero no asegura una transformación efectiva de las condiciones de vida. Este pasaje permite problematizar el papel de la alfabetización en contextos de desigualdad, así como su potencial pedagógico para reflexionar en el aula sobre las relaciones entre lenguaje, poder y ciudadanía.

—¿Sabes leer? —le preguntaron. —No me acuerdo. —A ver. ¿Qué dice aquí? Desconfiado, acercó el rostro hasta el papel que le tendían, y se asombró de ser capaz de descifrar los signos oscuros. —El se-ñor-señor-can-di-da-to-candidato. —¿Sabes?, tienes derecho a voto. —¿Derecho a qué? —A voto. Al sufragio universal y secreto. A elegir democráticamente entre los tres candidatos que aspiren a la primera magistratura. ¿Entiendes? —Ni una palabra. ¿Cuánto me cuesta ese derecho? —Nada, hombre. Por algo es un derecho. —¿Y a quién tengo que votar? —A quién va a ser. A su excelencia, el candidato del pueblo.

(Sepúlveda, 1989, p. 28)

Desde esta escena, puede leerse una tensión entre la memoria biocultural y las formas institucionales del conocimiento. Mientras el saber leer habilita a José Bolívar Proaño para acceder a un derecho político, los saberes adquiridos en relación con la selva y la comunidad permanecen al margen de ese reconocimiento. La novela evidencia así cómo ciertos conocimientos son validados por el Estado, mientras otros, profundamente ligados al territorio y a la experiencia, son invisibilizados, a pesar de su valor para la supervivencia y la comprensión del mundo.

2.5.3 Más allá del realismo mágico: espíritus, rituales y relación con la naturaleza

Al parecer, cuando Miguel Ángel Asturias publica *Hombres de maíz* en 1949, la crítica literaria comienza a inscribir la obra bajo la categoría de “realismo mágico”, un rótulo que, más que esclarecer, termina por desdibujar la profundidad política, simbólica y cosmogónica del texto. Lejos de lo “mágico” entendido como artificio fantástico, la novela de Asturias construye un universo narrativo atravesado por una lógica distinta de relación con la naturaleza, los espíritus y el territorio, propia de las cosmovisiones indígenas.

Desde el enfoque de este trabajo, puede afirmarse que muchas obras que abordan la vida de las comunidades indígenas han sido leídas como realismo mágico no por la presencia de lo sobrenatural, sino por la incomodidad que genera, desde una mirada occidental, una forma de habitar el mundo donde animales, plantas y espíritus no están escindidos de lo humano. En este sentido, tanto en la obra de Asturias como en la narrativa de Sepúlveda aparece un elemento común: los espíritus no operan como recursos literarios extraordinarios, sino como expresiones vivas de una relación profunda entre los sujetos, la selva y las fuerzas que la habitan.

Durante la soledad pasmosa de José Bolívar Proaño, unos gringos se acercan al lugar de su descanso cotidiano y le ofrecen dinero a cambio de fotografiar a su esposa muerta. Rubicundo por la ofensa, los empuja fuera del lugar. Esta escena condensa una relación profundamente desigual: la mirada occidental que convierte el dolor ajeno en espectáculo y reduce al otro —en este caso, al habitante de la selva— a un objeto exótico.

Más adelante, el alcalde le propone guiarlo por la selva a cambio de dejarlo en paz y de permitirle conservar su tierra. El objetivo es claro: cazar al tigrillo que ha atacado a los colonos. La expedición revela, desde el inicio, el desconocimiento y el desprecio del alcalde hacia el territorio. En uno de los episodios más reveladores, el alcalde se interna en la noche para hacer

sus necesidades, entre burlas de los acompañantes que anticipan su torpeza en la selva. Preso del miedo, dispara seis veces su carabina convencido de haber enfrentado a una bestia feroz, cuando en realidad ha matado a un oso mielero.

La reacción de José Bolívar es inmediata y contundente:

—Es un oso mielero. ¿Por qué no mira antes de disparar con su maldito juguete? Trae mala suerte matar a un oso mielero. Eso lo saben todos, hasta los tontos. No existe otro animal más inofensivo en toda la selva. Los hombres movían la cabeza conmovidos por la suerte del animal, y el gordo recargaba su arma sin atinar a pronunciar nada en su defensa. (Sepúlveda, 1989, p. 48)

Este fragmento, aunque no explicita de manera directa la presencia de un “espíritu”, revela una ética de cuidado profundamente arraigada en la relación con la naturaleza. El silencio conmovido de los hombres y la censura colectiva frente al acto del alcalde evidencian un sincretismo en el que los animales no son simples recursos ni amenazas, sino seres dotados de valor simbólico y vital. Así, la selva se presenta no como un espacio salvaje a dominar, sino como un territorio habitado por relaciones, equilibrios y memorias que el pensamiento occidental es incapaz de comprender.

Un episodio que profundiza la relación entre la ritualidad shuar y el mundo de los espíritus se presenta durante el mismo viaje en la búsqueda de la tigrilla, cuando José Bolívar Proaño decide no matar a las crías del animal por respeto a las creencias de esta comunidad. Más adelante, José Bolívar relata a uno de sus compañeros que los shuar solo daban muerte a ciertos perezosos conocidos como *tzanzas*, debido a la historia de un jefe sanguinario llamado Taupi, quien —según la tradición— se transformó en uno de estos animales para huir de su ejecución a manos de los ancianos. La maldad de este personaje residía en su capacidad de mimetizarse entre los demás perezosos, al punto de no poder distinguir su rostro de mono entre los otros cuerpos animales.

Este pasaje permite comprender que la relación entre ritualidad y espíritu no siempre adquiere una connotación beatífica o armoniosa. Por el contrario, sin establecer una lectura desde la moralidad occidental, esta dimensión espiritual se articula desde el respeto y el temor a la persistencia del mal, entendido como una amenaza capaz de irrumpir y afectar el equilibrio de la comunidad. La ritualidad, en este sentido, opera como una forma de contención simbólica y de protección colectiva frente a aquello que pone en riesgo la continuidad de la vida y del orden social.

2.6 La literatura de la selva como reflexión y memoria pedagógica

A partir del análisis de *La vorágine* y *Un viejo que leía novelas de amor*, identifico tres dimensiones centrales de la memoria biocultural que resultan fundamentales para la propuesta pedagógica desarrollada en esta investigación: la memoria del territorio como archivo histórico de violencia y despojo; la memoria encarnada en el cuerpo y la experiencia; y la memoria asociada a los saberes rituales y comunitarios que regulan la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Estas dimensiones, presentes de manera explícita y simbólica en ambas obras, permiten comprender que la selva no es solo un escenario narrativo, sino un espacio vivo donde se inscriben prácticas, conocimientos y afectaciones que han sido históricamente silenciados por los relatos hegemónicos.

En la propuesta pedagógica, estas dimensiones de la memoria biocultural se retoman a través de la lectura situada de fragmentos literarios, la escritura reflexiva y la recuperación de experiencias propias de los estudiantes en relación con su entorno. Así, la selva como archivo de la violencia permite abordar críticamente procesos históricos como la explotación cauchera y el despojo territorial; la experiencia corporal y afectiva de los personajes abre la posibilidad de pensar el aprendizaje como un proceso encarnado, no exclusivamente cognitivo; y los saberes rituales presentes en las obras

habilitan un diálogo con otras formas de conocimiento que cuestionan la separación entre naturaleza y cultura. De este modo, la literatura se convierte en un dispositivo pedagógico para activar la memoria, problematizar el presente y reconocer la diversidad de saberes que configuran la relación con el territorio.

En este sentido, el análisis literario desarrollado en este capítulo no funciona como un ejercicio interpretativo aislado, sino como el fundamento conceptual de la propuesta pedagógica que se presenta en los capítulos siguientes. La memoria biocultural, leída a través de la literatura de la selva, orienta el diseño de actividades que buscan que los estudiantes no solo comprendan los textos, sino que reflexionen sobre su propia relación con el territorio, la historia y la naturaleza. Así, la pedagogía de la memoria se concreta en prácticas de aula que articulan lectura, experiencia y reflexión crítica, posibilitando otras formas de habitar el conocimiento y de construir sentido desde la escuela.

CAPÍTULO 3. CARTAS QUE HABITAN EL TERRITORIO: NARRATIVAS

JUVENILES ENTRE BOGOTÁ Y LETICIA

Este capítulo analiza las narrativas producidas por jóvenes de Bogotá y Leticia a partir del ejercicio epistolar, con el propósito de comprender cómo el lenguaje, la relación con la naturaleza y la modernidad, así como los espacios de sociabilidad, configuran distintas formas de habitar y significar el territorio. A través de las cartas, se pone en evidencia no solo el

contraste geográfico entre una ciudad masiva y un municipio amazónico, sino también las experiencias cotidianas, afectivas y culturales que atraviesan a los jóvenes en cada contexto. El capítulo se estructura en tres categorías de análisis —lenguaje y escritura, naturaleza y modernidad, y espacios de sociabilidad— que permiten reflexionar sobre la memoria, la comunicación y las prácticas sociales en escenarios marcados por la globalización, la diversidad cultural y las desigualdades territoriales.

3.1 Marco metodológico y pedagógico

3.1.1 Paradigma sociocrítico

La descripción de «paradigma» es abordada por primera vez por Tomas Khun en *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), donde se refiere a los marcos compartidos que orientan la forma en que una comunidad científica define sus problemas, métodos y soluciones (Delio y Latorre, 1992; González, 2003). En la investigación cualitativa, Los paradigmas pueden entenderse como cosmovisiones o sistemas de creencias que orientan al investigador en sus decisiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas. (González, 2003; Vasilachís, 2006). En este sentido, la presente investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico, el cual introduce de manera explícita la dimensión ideológica del conocimiento, cuestionando la supuesta neutralidad de las ciencias sociales (González, 2003). Desde esta perspectiva, la experiencia del presente resulta indispensable para propiciar un diálogo emancipador, situando el conocimiento como un medio para la transformación social e involucrando al docente-investigador como eje articulador de procesos reflexivos colectivos, coherentes con el análisis de la memoria, la literatura y el territorio como espacios de problematización crítica y construcción de sentido compartido.

3.1.2 Enfoque cualitativo

Siguiendo esta misma línea, la presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, entendido como una forma de indagación orientada a la comprensión e interpretación de fenómenos sociales a partir de las experiencias, significados y prácticas de los sujetos, sin recurrir al uso de procedimientos estadísticos o mediaciones cuantitativas (Strauss y Corbin, 2002). Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa privilegia el análisis de las realidades sociales desde la voz y la experiencia de los participantes, otorgando centralidad a sus interpretaciones y formas de relación con el entorno (Balcázar, 2006). En este sentido, el estudio propone una triangulación entre tres dimensiones: la relación de los niños y niñas del Liceo Nuevo Chile con la ciudad y la naturaleza; el intercambio de cartas con los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Leticia como ejercicio de memoria y reconocimiento territorial; y el análisis literario de dos obras representativas de la literatura de la selva en diálogo con la memoria biocultural. Esta articulación metodológica permite comprender el fenómeno investigado desde una mirada integral, situada y coherente con los propósitos pedagógicos y sociales de la investigación.

3.1.3 Etnografía escolar

Con respecto a lo anterior, es importante destacar que la metodología —entendida como la columna vertebral de este trabajo investigativo— se inscribe en la etnografía escolar desde una perspectiva interpretativa. La etnografía escolar se comprende como una práctica desarrollada en el interior de una institución educativa, que implica procesos de observación participante, registro documental y análisis reflexivo del contexto, así como una lectura antropológica situada de las dinámicas sociales y culturales de la población estudiada (Álvarez, 2008). Esta aproximación se articula con una perspectiva interpretativa, en tanto que, como señala González (2003), "en las Ciencias Sociales la acción de los sujetos está mediada por significaciones subjetivas no directamente observables y, por ende, no abordables desde

métodos cuantitativos” (p. 131). En este sentido, el enfoque adoptado permite reconocer las creencias, rituales, motivaciones y formas de relación que emergen en la experiencia educativa, particularmente a través del análisis de las cartas intercambiadas entre estudiantes y la lectura e interpretación de las obras literarias, posibilitando una comprensión profunda de las subjetividades y de los sentidos que los participantes atribuyen a la selva, al territorio y a la memoria biocultural.

3.2 Técnicas de producción de información

3.2.1 Entrevistas semiestructuradas

La entrevista es un diálogo formal que requiere preparación previa y un proceso de inmersión por parte del investigador, por lo que no puede entenderse como un ejercicio improvisado (Ruiz-Olabuénaga, 2012; Restrepo, 2018). En el marco de la investigación cualitativa, la entrevista semiestructurada permite mantener un eje temático definido sin restringir la emergencia de relatos, experiencias y significados producidos por los participantes. En este sentido, Angrosino (2012) señala que este tipo de entrevista se caracteriza por formular preguntas orientadas a obtener información específica sobre un tema previamente concertado, conservando al mismo tiempo flexibilidad en el diálogo (p. 73).

Desde la perspectiva del proyecto pedagógico, las entrevistas semiestructuradas se asumieron no solo como una técnica de recolección de información, sino como una estrategia reflexiva que aportó a la comprensión del problema pedagógico que orienta la propuesta. Las entrevistas realizadas a docentes del Liceo Nuevo Chile y de la Escuela Normal Superior de Leticia permitieron identificar enfoques, tensiones y posibilidades en la enseñanza de la literatura de la selva y la memoria biocultural en Ciencias Sociales, mientras que la entrevista al habitante de La Chorrera aportó un saber situado sobre rituales, prácticas ancestrales y relación con el

territorio amazónico. Estos aportes fueron retomados pedagógicamente para fundamentar y ajustar las actividades didácticas, fortalecer una lectura crítica y no exotizante de la selva y articular la investigación social con la práctica pedagógica desarrollada en el aula.

3.2.2 *Diario de campo*

El diario de campo consiste en un registro sistemático de notas elaboradas por la investigadora, en la cual se consignan descripciones, observaciones y análisis pertinentes del proceso investigado desarrollado en el «campo» (Restrepo, 2018). Este tipo de registro suele organizarse desde ideas generales hacia aspectos más puntuales, y permite recoger la historia cotidiana de la experiencia investigativa así como, las dificultades encontradas, las decisiones tomadas y las soluciones implementadas durante el trabajo de campo (Olabuénaga, 2012).

Los diarios de campo fueron elaborados a partir de la observación en campo y las prácticas pedagógicas desarrolladas durante febrero y noviembre del 2025, en clave de observación participante. Durante este periodo, se realizó un análisis reflexivo en torno a las conversaciones, emociones y expresiones de los estudiantes en relación con la biblioteca escolar, su interés por la literatura y el vínculo construido a través de las *tertulias literarias*. De igual manera, durante los meses de septiembre y noviembre, correspondientes a la fase de implementación pedagógica, se realizaron registros escritos centrados en las expresiones orales, las producciones escritas y los símbolos gestuales de los estudiantes, como elementos fundamentales para la interpretación de los procesos de mediación lectora y construcción de memoria biocultural.

3.2.3 *Grupo focal*

El grupo focal es una modalidad de entrevista grupal cuyo objetivo principal es propiciar la discusión colectiva en torno a temáticas previamente definidas por la investigadora, con el fin de comprender percepciones, significados y experiencias compartidas. Esta técnica se

caracteriza por promover conversaciones abiertas, en las que el rol del investigador es principalmente facilitador, sin dirigir de manera rígida las intervenciones del grupo (Taylor & Bogdan, 1987; Balcázar, 2006). En este sentido, Balcázar (2006) señala que el grupo focal “permite aproximarse y discutir relativa y multidimensionalmente una temática, donde cada uno de los integrantes del equipo de trabajo desde su papel permite obtener información, tomar nota del comportamiento del grupo, en términos de reacciones, actitudes y formas de comunicación no verbal” (p. 126).

En esta investigación, el grupo focal no se concibe únicamente como una técnica de recolección de información, sino como un dispositivo pedagógico integrado a la propuesta didáctica, en tanto generó un espacio de diálogo reflexivo entre los estudiantes sobre las lecturas realizadas y las problemáticas abordadas durante la implementación. Para su conformación se realizó previamente un filtro mediante preguntas individuales orientadas a identificar el interés por la literatura y la relación con la biblioteca escolar, lo que permitió seleccionar de manera intencionada a los participantes y favorecer un intercambio significativo.

La entrevista grupal se desarrolló en la última sesión de la propuesta pedagógica y contó con la participación de nueve estudiantes de los grados octavo, noveno y décimo. Los ejes temáticos abordados —gustos personales, literatura, selva, memoria y comunidades indígenas— estuvieron articulados con los objetivos del trabajo de investigación y con las actividades realizadas en clase, por lo que el grupo focal funcionó simultáneamente como estrategia formativa y como ejercicio de sistematización del proceso pedagógico, permitiendo recoger las voces estudiantiles sobre los aprendizajes, tensiones y sentidos construidos en torno a la literatura de la selva.

3.2.4 Cartas como puente etnográfico y dispositivo pedagógico

La correspondencia escrita se aborda en este apartado tanto como técnica de investigación cualitativa como dispositivo pedagógico dentro de la propuesta didáctica, en la medida en que posibilita procesos de escritura situada, intercambio de memorias y construcción de vínculos entre estudiantes de distintos territorios. La estrategia «Amigos y amigas por correspondencia» se desarrolló a partir del intercambio de experiencias entre estudiantes de los grados octavo, noveno y décimo del Liceo Nuevo Chile y la Escuela Normal Superior de Leticia, con el propósito de reconocer diversas formas de habitar la ciudad y la selva desde la vida cotidiana.

El puente de comunicación se estructuró a partir de cuatro premisas orientadoras: la presentación personal y los aspectos que cada estudiante considera significativos de su vida; la descripción del lugar de origen y la relación con el entorno urbano o natural; los recorridos familiares, con énfasis en los procesos de migración; y la incorporación de fotografías que representaran paisajes, espacios o escenas relevantes dentro de la historia personal y familiar. Estas orientaciones permitieron que la escritura de las cartas trascendiera el intercambio informativo para convertirse en una práctica narrativa y reflexiva en la que los estudiantes articularon memoria, territorio y experiencia.

Desde una perspectiva etnográfica, la correspondencia escrita forma parte de los registros de la cultura material escolar y constituye documentos de archivo que permiten reconocer prácticas culturales y educativas situadas (Rockwell, 2009). En este sentido, las cartas no se asumieron únicamente como medios de comunicación, sino como producciones narrativas en las que los sujetos expresan emociones, recuerdos y representaciones sobre sí mismos, su entorno y el otro con quien establecen el intercambio, habilitando su lectura como fuente para la comprensión de la memoria biocultural y de las relaciones sociales que la atraviesan.

En consonancia con un enfoque cualitativo e interpretativo, las cartas se constituyeron en una fuente etnográfica válida en tanto fueron producidas por los propios participantes y en ellas se evidencian marcos sociales de la memoria, imaginarios territoriales y vínculos afectivos con la naturaleza y la comunidad (Jelin, 2002; Halbwachs, 2004). La escritura epistolar permitió, además, acceder a dimensiones subjetivas y simbólicas que difícilmente emergen mediante técnicas más directivas, como la entrevista, al favorecer una expresión reflexiva y no mediada por la presencia inmediata de la investigadora.

En el marco de la propuesta pedagógica «Amigos y amigas por correspondencia», las cartas funcionaron como un dispositivo de mediación entre los estudiantes del Liceo Nuevo Chile y la Escuela Normal Superior de Leticia, posibilitando un encuentro entre contextos geográficos, culturales y sociales diversos. Este intercambio favoreció el reconocimiento de la alteridad, la construcción de empatía y la resignificación de la selva amazónica más allá de imaginarios hegemónicos, al ser narrada desde experiencias juveniles situadas.

3.3 Consideraciones éticas

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto pedagógico fundamentado en la investigación social, desarrollado desde la línea de memoria social de la Licenciatura en Ciencias Sociales. En este sentido, la dimensión ética no se comprende únicamente como un conjunto de protocolos de protección de la información, sino como una postura pedagógica y política frente a la producción de conocimiento en contextos escolares. El proyecto parte de un problema social —la invisibilización de la memoria biocultural y de los saberes territoriales en la enseñanza de las Ciencias Sociales— y se construye a partir de la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, articulando investigación social, didáctica y experiencia docente.

Desde esta perspectiva, la investigación se orienta por una ética situada, propia de la investigación cualitativa y de la etnografía escolar, entendida no como una práctica extractiva de información, sino como un proceso relacional y reflexivo con los sujetos y contextos involucrados (Restrepo, 2018). La observación participante se asume como una herramienta pedagógica y metodológica que permite comprender las dinámicas del aula sin intervenir de manera invasiva, reconociendo a los estudiantes como sujetos de saber y a la escuela como un espacio de producción de conocimiento. Asimismo, se reconoce de manera explícita la posición de la investigadora como docente en formación, cuya práctica es, al mismo tiempo, objeto de análisis y escenario de transformación pedagógica (Estalella y Ardèvol, 2007).

En coherencia con lo anterior, el análisis literario y pedagógico de las obras de la literatura de la selva, así como de las narrativas producidas por los estudiantes, se desarrolló desde una responsabilidad interpretativa, orientada a evitar lecturas exotizantes, esencialistas o simplificadoras sobre las comunidades indígenas y el territorio amazónico. La literatura se abordó como un dispositivo pedagógico que permite activar memorias sociales, problematizar conflictos históricos y propiciar reflexiones críticas sobre la relación entre naturaleza, cultura y poder. De este modo, las decisiones didácticas y las interpretaciones textuales no se conciben como neutrales, sino como prácticas formativas situadas, coherentes con los principios éticos del proyecto pedagógico.

Finalmente, las entrevistas, grupos focales y ejercicios de correspondencia realizados en el marco de la experiencia pedagógica se llevaron a cabo bajo consentimiento informado, garantizando la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los registros con fines académicos. Los nombres

de los participantes fueron protegidos mediante seudónimos y se aseguró en todo momento el derecho a retirarse del proceso investigativo. Estas consideraciones éticas responden no solo a criterios metodológicos, sino al compromiso pedagógico de cuidar las voces, experiencias y memorias que emergen en el aula como parte constitutiva del proceso formativo.

3.4 De la llamada a la institución

Inquietarse por el mundo hace parte del congénito *Homo erectus*, quien, movido por la curiosidad, descubrió el profundo dolor que causaba quemarse las yemas de los dedos al acercarse torpemente al fuego. Esta imagen inicial permite comprender el aprendizaje como una experiencia situada, en la que el conocimiento no se adquiere de manera pasiva, sino a partir del contacto directo con la realidad, el error y la exploración. En el aula de clase, provocar esa “llamarada” implica generar condiciones pedagógicas que inviten a los y las estudiantes a interactuar con los problemas de su entorno, a experimentar métodos de aproximación crítica y a transformar la curiosidad en comprensión.

3.4.1 ¿Cómo llegué a mi tema de investigación?

Ser infiltrada en calles desconocidas y enfrentar la frustración de no poder comprender cómo organizar un trabajo de investigación que articulara la literatura clásica y el cuidado ambiental es un desdén emocional e intelectual cuando es el segundo intento por hacer una tesis. Frente a la pregunta “¿Qué hacer?”, el proceso investigativo comenzó a orientarse hacia la búsqueda de una categoría de análisis que permitiera tender puentes entre la experiencia literaria, la memoria histórica y la reflexión ambiental.

El quebranto de una carta enviada al profesor Wilson fue el inicio de un ritual al que no terminaba de pertenecer: el mambe en torno a la palabra. Desde el comienzo las preguntas fueron contradictorias y confusas. Sin embargo, entre marañas y posibilidades surgió una

propuesta: investigar la literatura de la selva. *Per se*, la *Vorágine* es la obra fundacional de la visión al mundo hacia la selva amazónica, donde por primera vez se evidencia en la narrativa literaria los vejámenes de la esclavitud por el caucho a finales del siglo XIX. Rivera (2015) escribe en su prólogo:

Señor Ministro:

De acuerdo con los deseos de S. S. he arreglado para la publicidad los manuscritos de Arturo Cova, remitidos a ese Ministerio por el Cónsul de Colombia en Manaos.

En esas páginas respeté el estilo y hasta las incorrecciones del infortunado escritor, subrayando únicamente los provincialismos de más carácter.

Creo, salvo mejor opinión de S. S., que este libro no se debe publicar antes de tener más noticias de los caucheros colombianos del Río Negro o Guainía; pero si S. S. resolviera lo contrario, le ruego que se sirva comunicarme oportunamente los datos que adquiera para adicionarlos a guisa de epílogo.

Soy de S. S. muy atento servidor,

José Eustasio Rivera

De esta manera, comprender la relevancia del uso de esta obra dentro del aula de clase

permitió pensar la literatura no solo como objeto estético, sino como herramienta pedagógica para problematizar las relaciones entre territorio, violencia y explotación ambiental.

Bajo los toldos imaginarios de la biblioteca y las vespertinas horas frugales de la investigación, hallé un trabajo que desbocó mi interés. Rodrigo Malaver (2001), a través de *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda (1989), resalta la cotidianidad y la sensorialidad de las comunidades. Sin embargo, Sepúlveda (1989) en su prólogo, muestra cómo la violencia sigue atravesando la realidad de las comunidades indígenas:

Cuando esta novela era leída en Oviedo por los integrantes del jurado que pocos días más tarde le otorgaría el Premio Tigre Juan, a muchos miles de kilómetros de distancia e ignominia una banda de asesinos armados y pagados por otros criminales mayores, de los que llevan trajes bien cortados, uñas cuidadas y dicen actuar en nombre del «progreso», terminaba con la vida de uno de los más preclaros defensores de la Amazonía, y una de las figuras más destacadas y consecuentes del Movimiento Ecológico Universal.

Esta novela ya nunca llegará a tus manos, Chico Mendes, querido amigo de pocas palabras y muchas acciones, pero el Premio Tigre Juan es también tuyo, y de todos los que continuarán tu camino, nuestro camino colectivo en defensa de este el único mundo que tenemos.

Tácitamente y habiendo encontrado la respuesta en los prólogos de estas dos obras,

encontré la segunda categoría de investigación: la memoria biocultural. Durante la recolección

de fuentes, encontré más de treinta, de las cuales, solo veintiséis usé para el estado del arte. La discriminación de documentos tiene dos criterios: en primer lugar, abordar teóricamente lo que es la literatura de la selva y la memoria biocultural; en segundo lugar, fuentes que evidencien el trabajo en aula desde esas dos categorías. Este proceso de selección y discriminación de fuentes responde a una lógica metodológica interpretativa, orientada a comprender cómo la literatura de la selva y la memoria biocultural han sido abordadas tanto en el campo teórico como en experiencias pedagógicas concretas.

3.5 Proyecto de implementetación pedagógica

3.5.1 Contexto institucional: Liceo Nuevo Chile

El Liceo Nuevo Chile (LNC), fundado en 1985 en la localidad de Puente Aranda, Bogotá, tiene como principal objetivo brindar a la comunidad educativa una formación integral y de calidad desde el ámbito académico, social y humano. Su modelo educativo se fundamenta en la pedagogía humanista de José Martí, en donde busca fortalecer el rescate de la identidad nacional a través del profundo conocimiento de las culturas indígenas: Arhuacos, Emberas, Huitotos, Ingas, Muisca, Misak, Nasa, Wayuús y Yanaconas.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la principal guía de las instituciones educativas para especificar cuáles son los objetivos y principios , los recursos didácticos disponibles, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes, y el sistema de gestión (MINEDUCACIÓN, 2017). De esta manera, es importante reconocer que el PEI del Liceo Nuevo Chile tiene como principal objetivo implementar estrategias pedagógicas que impacten las desigualdades económicas y las confluencias culturales, desde la promoción de la inclusión, el respeto a la diversidad y la equidad, por medio del respeto mutuo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos en colaboración de toda la comunidad educativa.

Al profundizar en los postulados de la institución, se logra identificar de manera clara la visión de su campo de acción. Su propósito es formar la identidad de los niños, niñas y jóvenes a partir de una formación integral centrada en la ecología humana. Esta formación promueve la convivencia con el otro, la recuperación ancestral, la protección del ambiente, la valoración del arte y la apropiación de la investigación. (LNC, 1987). Para alcanzar estos fines, la institución adopta un modelo pedagógico constructivista basado en el enfoque del aprendizaje significativo. Este modelo reconoce a los estudiantes como partícipes activos de su propio conocimiento, partiendo de sus experiencias previas y estableciendo nuevas estructuras cognitivas (Ñeco, 2005).

3.5.2 Currículo de Ciencias Sociales y proyectos transversales

El currículo del LNC está bajo las normativas y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) orientados a garantizar una formación integral en todas las áreas del conocimiento. Dentro de las áreas del conocimiento están las Ciencias Sociales, cuyo principal interés es el abordaje de la historia, geografía, economía y civismo, se promueve de manera insistente (LNC, 1987) “la conciencia crítica, el respeto por la diversidad cultural y la participación en la vida democrática” (p. 35). Es importante resaltar que allí se incorporan los “Proyectos Transversales”, los cuales promueven el trabajo interdisciplinario, el desarrollo de habilidades cognitivas en las diferentes etapas escolares y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, tanto dentro como fuera del aula.

Para este trabajo de investigación, se destacan especialmente el Proyecto de Ecología Humana y el Proyecto de Biblioteca. El primero, aunque se enfoca en la promoción de una alimentación saludable, también rescata el autoconocimiento corporal y el desarrollo de una conciencia ecológica basada en el compromiso comunitario con el cuidado del planeta. El segundo proyecto promueve el acceso a la lectura libre y al conocimiento, fomentando valores

como la organización, la creatividad, el respeto y la responsabilidad en el uso de recursos bibliográficos.

3.5.3 Propuesta situada en los DBA

La propuesta pedagógica desarrollada en el Liceo Nuevo Chile se articuló con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, no como un marco normativo aplicado de manera mecánica, sino como un referente curricular problematizado desde el contexto escolar y las características del grupo de estudiantes. En este sentido, los DBA orientaron la selección de contenidos, preguntas de trabajo y competencias a desarrollar, al tiempo que fueron reinterpretados a la luz del enfoque de memoria biocultural y de la lectura de la literatura de la selva amazónica.

A partir de esta articulación, los DBA del grado décimo se tradujeron en ejes pedagógicos concretos: el análisis del conflicto cauchero y sus consecuencias socioambientales; la comprensión de las relaciones entre comunidades indígenas y naturaleza desde las nociones de *kosmos*, *corpus* y *praxis*; el estudio de los impactos sociales, políticos y culturales del extractivismo en la segunda mitad del siglo XX; y la reflexión sobre la diversidad cultural amazónica a través de su representación literaria. Estos contenidos no se trabajaron como temas aislados, sino como problemas de investigación escolar que guiaron las actividades de lectura, escritura, discusión colectiva y producción narrativa desarrolladas durante la implementación.

De este modo, los DBA funcionaron como un andamiaje curricular que permitió vincular las exigencias institucionales con una propuesta pedagógica situada, crítica y contextualizada, orientada a que los estudiantes interpretaran la selva amazónica no solo como

un escenario literario, sino como un territorio histórico, cultural y ambiental atravesado por memorias en disputa.

3.6 Estrategias pedagógicas de la implementación

En coherencia con los Derechos Básicos de Aprendizaje y con el enfoque de memoria biocultural que orienta esta investigación, las estrategias pedagógicas de la implementación se diseñaron como dispositivos didácticos que permitieran a los estudiantes problematizar el territorio amazónico a través de la lectura literaria, la escritura reflexiva y el diálogo colectivo. Siguiendo a Zambrano et al. (2020), estas herramientas se conciben como mediaciones entre el conocimiento escolar, la experiencia y la reflexión crítica, ya sea en formato material —como la cartografía social, las líneas del tiempo o las tarjetas gráficas— o inmaterial —como los debates, la lectura en voz alta y la socialización guiada—.

Desde esta perspectiva, las sesiones desarrolladas en el Liceo Nuevo Chile se organizaron en una secuencia pedagógica que integró tres ejes principales: primero, la escritura de cartas dirigidas a estudiantes de la Escuela Normal Superior de Leticia, orientada a reconocer experiencias territoriales, memorias familiares y formas diversas de habitar la ciudad y la selva; segundo, las tertulias literarias a partir de la lectura y discusión de *La vorágine* y *Un viejo que leía novelas de amor*, como espacios para analizar las representaciones de la selva, los conflictos históricos y las relaciones entre naturaleza y sociedad; y, finalmente, los ejercicios de escritura y diálogo reflexivo derivados de estas lecturas, mediante los cuales los estudiantes elaboraron interpretaciones propias y articularon los aprendizajes construidos durante la implementación.

Estas estrategias no se emplearon de manera aislada, sino como un entramado pedagógico progresivo que permitió avanzar desde la experiencia personal hacia la reflexión

colectiva y la problematización histórica del territorio amazónico, articulando los objetivos curriculares con la formación crítica propuesta en este trabajo.

3.6.1 Tertulias literarias

Las tertulias literarias se concibieron en esta investigación como una estrategia pedagógica central para propiciar el diálogo colectivo en torno a la lectura, la confrontación de interpretaciones y la construcción compartida de sentidos sobre el territorio amazónico. Más que espacios de socialización de libros, estas instancias se orientaron a activar procesos de reflexión crítica, reconocimiento de la alteridad y articulación entre experiencia personal y memoria histórica, en coherencia con el enfoque de memoria biocultural que estructura la propuesta pedagógica (Cardini et al., 2021).

En el marco de la implementación, las tertulias se integraron a la secuencia didáctica descrita previamente y cumplieron dos funciones complementarias: por un lado, indagar las relaciones iniciales de los estudiantes con la lectura y la biblioteca escolar mediante entrevistas semiestructuradas; y, por otro, desarrollar actividades pedagógicas que vincularan la literatura con expresiones artísticas y narrativas propias. A partir de los libros disponibles en la biblioteca se promovieron ejercicios de escritura creativa, musicalización y representaciones teatrales, como formas de explorar memorias personales y colectivas, imaginarios territoriales y vínculos afectivos con la naturaleza.

Posteriormente, las tertulias se centraron en la lectura de *La vorágine* y *Un viejo que leía novelas de amor*, incorporando la lectura en voz alta y la producción de textos escritos por parte de los estudiantes como dispositivos para analizar las representaciones de la selva, los conflictos socioambientales y las formas de relación entre comunidades humanas y entorno natural. De este modo, la tertulia literaria se consolidó como un espacio pedagógico para

problematizar la memoria biocultural en clave escolar, articulando el análisis literario con la reflexión histórica, territorial y ambiental propuesta en esta investigación.

3.7 Fase: observación en campo

Durante el primer y segundo bimestre escolar en el Liceo Nuevo Chile, el trabajo de observación participante resultó fundamental para el desarrollo y la implementación pedagógica de esta investigación. A través del uso de diarios de campo y entrevistas semiestructuradas con estudiantes de los grados sexto a once, fue posible realizar un reconocimiento situado del contexto escolar, lo que permitió diseñar una propuesta pedagógica viable y coherente con las dinámicas de la institución.

Cada piso bordeado por zapatos en el que brotaban plantas y cada pared iluminada por los colores vivos que emanaban Frida Kahlo y Gabriela Mistral fueron la prueba contundente de que allí quería estar. Entre un par de conversaciones con la profe Gilma y el profe Sebastián, me propusieron trabajar en las *Tertulias Literarias*. Allí debía hacer encuestas [después entrevistas semiestructuradas] sobre lo que pensaban los estudiantes frente a la nueva decisión: asignarles un *Libro al Viento* y no un libro de su elección.

[Fragmento tomado del diario de campo, 24 de febrero de 2025]

La respuesta de los estudiantes fue inmediata: manifestaron inconformidad ante la imposibilidad de escoger los textos literarios según sus gustos personales. Esta decisión respondió a un proceso de renovación de la institución escolar que implicó la pérdida de espacios físicos para el almacenamiento de libros. Ante esta situación, la profesora Gilma optó por dar circulación a los textos disponibles y promover una lectura compartida como estrategia pedagógica. Los libros seleccionados fueron: *Tierra de promisión* (2010) de José Eustasio Rivera; *Memorias palenqueras y raizales* (2011) de Javier Burgos et al.; *Palabras para un mundo mejor* (2007) de José Saramago; *Cartas de la persistencia* (2007) de María Ospina Pizano; *Escribir en Bogotá* (2011) de Juan Cobo; y *Escuela de mujeres* (2006) de Molière.

La socialización de las obras, desarrollada a través de la tertulia literaria, se realizó teniendo en cuenta las sugerencias de los propios estudiantes, quienes manifestaron su interés

por “hacer algo distinto a carteleras”. Esta inquietud orientó el diseño de actividades diferenciadas por obra, con el propósito de promover formas diversas de apropiación lectora y permitir que los productos finales fueran compartidos con los estudiantes de primaria.

A través de las miradas inquietas y expectantes de querer saber quien era, la confianza se apoderó de ellos cuando supieron que era “la practicante”. Muchos confesaron que leían libros de años anteriores y reciclaban “la RAE” —la actividad obligatoria dentro de las tertulias—; “son muy aburridas las tertulias, es escuchar una exposición tras otra y la verdad sería interesante hacer algo más”. Eso, me llevó a proponer algo diferente, a partir de los libros que “les habían impuesto”. Porque así como era confidente de sus “hazañas literarias”, también terminé siendo el buzón de reclamos “¿Por qué nos imponen leer si siempre escogemos lo que queremos leer?”, la respuesta aunque lógica, no terminaba de comprenderse: “Debemos darle circulación a los libros de la biblioteca, el colegio después de la construcción se quedó sin espacio”.

[Fragmento tomado del diario de campo, 3 de marzo de 2025]

A partir de esta decisión, los grupos se organizaron según los textos asignados y cada uno desarrolló una actividad específica. En *Tierra de promisión*, los estudiantes seleccionaron dos poemas del libro a partir de la temática de la naturaleza y, con base en ellos, escribieron un poema colectivo. En *Memorias palenqueras y raizales*, se llevó a cabo un *cata’o* que permitió abordar las principales temáticas del texto desde la oralidad y la memoria cultural. En *Cartas de la persistencia*, los estudiantes escribieron una carta dirigida a la autora, en la que relataron aspectos de su vida cotidiana y reflexionaron sobre los fragmentos que más llamaron su atención. Para *Escribir en Bogotá*, se realizó un ejercicio de escritura en formato de relato corto, en el que los estudiantes narraron experiencias personales vinculadas a la ciudad. Finalmente, en *Escuela de mujeres*, la obra fue reinterpretada mediante una puesta en escena teatral.

La experiencia tras bambalinas marcó un disonante dentro de la investigación: no tener ojos en todo lo que estaba pasando al mismo tiempo. La falta de un profesor dentro de una actividad, me llevó a dirigir la actividad: *Cartas de la persistencia*. Estos eran relatos de diferentes mujeres en situación de violencia. Tras algunas conversaciones llegamos al acuerdo de presentar un texto en conjunto. ¿Cómo hacerlo si dentro del grupo había una sola adolescente y de vez en cuando participaba?

La solución inmediata: hacer una historia colectiva, donde unificaríamos la historia de todas nuestras madres. La idea fue aceptada por todos. Empecé yo, conté cómo mi madre había salido del campo en búsqueda de educación superior: la realidad la superó, debía trabajar para sostenerse; encontró a un hombre (mi padre) con quien sufrió violencia física y emocional durante más de veinte años, terminó tras una vitrina y con la frustración de haber querido estudiar. Con miradas estupefactas, algunos mencionaron cómo sus madres habían sufrido violencias similares. La historia de sus madres coincidía en algo: habían estudiado en la universidad. Al terminar, llamé a mi mamá, entre lágrimas sostenidas le dije que lo habíamos logrado, que en mi primera experiencia había contado su historia, porque era la de muchas.

[Fragmento tomado del diario de campo, 7 de marzo de 2025]

Este fragmento, aunque aislado, permite reconocer cómo las memorias vivas se constituyen en un puente para la construcción de una comunidad educativa basada en la empatía, el respeto y la escucha. A lo largo de las actividades desarrolladas, se evidenciaron recepciones diversas por parte de los estudiantes, lo que puso de manifiesto la pluralidad de experiencias y lecturas posibles dentro del aula. No obstante, estas diferencias no representaron un obstáculo, sino una apertura para diseñar una propuesta pedagógica situada, anclada en la realidad de la institución y en las trayectorias vitales de quienes la habitan.

Ilustración 2. Selección de libros del Liceo Nuevo Chile



La propuesta fue bien recibida, las puertas se abrieron de par en par para poder llevar a cabo una idea: la ejecución dialogar sobre la memoria biocultural en torno a la literatura de la selva. ¿Cómo llevar a cabo esa idea?

[Fragmento tomado del diario de campo, 7 de marzo de 2025]

A partir de esta inquietud inicial, se planteó como estrategia pedagógica la escritura y el intercambio de cartas. Gracias a los contactos del profesor Wilson, fue posible establecer comunicación con el profesor Isidro mediante llamadas y mensajes, lo que generó un interés compartido por desarrollar una experiencia conjunta. Este primer acercamiento dio lugar a una fase de planeación, en la que se diseñó una estructura pedagógica clara que permitiera materializar la propuesta, articulando los intereses institucionales, los contextos educativos y los propósitos formativos del proyecto.

3.8 Descripción de las fases del proceso

Pensar una idea y materializarla implica llevar al plano del aula aquellas abstracciones metodológicas que, en un primer momento, parecen situarse en el terreno de lo teórico. A partir de la observación en campo y en articulación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), se consideró pertinente desarrollar una serie de sesiones sobre memoria biocultural y literatura de la selva con el grado décimo.

Las sesiones se estructuraron desde la pedagogía de la memoria (Acosta, 2019) y el análisis literario de *La vorágine* de José Eustasio Rivera y *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda. A lo largo de siete encuentros se desarrollaron tres categorías orientadoras de la intervención pedagógica: «*trascender de las letras al aula*», «*transformar ciudad en selva*» y «*transmitir para preservar*»

El ejercicio central que permitió articular la memoria biocultural con la literatura de la selva fue la estrategia «*Amigos y amigas por correspondencia*». Este intercambio epistolar se

desarrolló con estudiantes de décimo grado de la Escuela Normal Superior de Leticia y se configuró como un espacio de diálogo entre territorios, experiencias y memorias.

3.8.1 Trascender de las letras al aula

Este módulo tuvo como propósito acercar a los estudiantes a la selva desde un contexto histórico situado, atendiendo a los imaginarios construidos en torno a este territorio desde la llegada de los colonizadores hasta el auge cauchero del siglo XIX. A partir de este recorrido, se buscó problematizar las representaciones tradicionales de la selva y vincularlas con las experiencias y memorias de los propios estudiantes.

La cartografía social se empleó como dispositivo didáctico para propiciar el encuentro con las memorias familiares relacionadas con procesos de migración en el territorio. Los ejercicios de imaginación permitieron reconocer las formas en que los estudiantes se situaban frente a la selva como escenario histórico y vital. Asimismo, las lecturas en voz alta de relatos tradicionales, junto con la proyección de documentales sobre la violencia ejercida contra las comunidades indígenas, favorecieron la construcción de una conciencia situada frente a los temas abordados y abrieron espacios de reflexión colectiva.

3.8.1.1 La cartografía social y el encuentro con la memoria biocultural

Fue posible identificar los imaginarios de los estudiantes en relación con la selva, construidos a partir de los relatos transmitidos por sus familias. Para ello, se formularon las siguientes preguntas: ¿Conocen la selva? y ¿Qué les han dicho al respecto?

La totalidad de los estudiantes afirmó no haber visitado la selva; sin embargo, varios mencionaron que sus padres u otros familiares sí lo habían hecho. Uno de los estudiantes señaló: “Mis papás dijeron que era un lugar muy bonito; había muchos animales grandes como arañas y serpientes, al igual que flores y árboles. Es un lugar recomendado para viajar”. Otro estudiante reafirmó esta idea al expresar: “Es verdad, mi mamá dijo que los mosquitos picaban mucho allá y que además hacía mucho calor”.

[Fragmento tomado del diario de campo, 1 de septiembre de 2025]

Este ejercicio permitió reconocer cómo las representaciones sobre la selva se configuran a partir de memorias heredadas, en las que se entrelazan elementos de admiración, advertencia y experiencia indirecta, evidenciando la transmisión intergeneracional de saberes y percepciones sobre el territorio.

En contraste, durante el ejercicio de grupo focal realizado con algunos estudiantes, se formularon preguntas orientadas a indagar sus aproximaciones a la lectura, la selva amazónica, los saberes ancestrales y la memoria biocultural, así como las relaciones que establecen entre estos conceptos. Ante la pregunta “¿Dónde queda la Amazonía?”, únicamente dos estudiantes ofrecieron respuestas:

La Amazonía son como tres lugares pegados ¿No? ¿Qué lugares serían? Pues, Perú, Brasil y Colombia están pegados, esas son sus fronteras ¿Quién más puede aportar a eso? La Amazonía está en el Putumayo.

[Fragmento tomado del grupo focal]

Estas respuestas evidencian dos lugares de enunciación diferenciados. La primera se construye desde una noción abstracta y geopolítica del territorio, centrada en las fronteras nacionales y formulada desde una mirada externa. La segunda, en cambio, sitúa la Amazonía desde una referencia territorial concreta dentro del contexto colombiano, lo que sugiere una relación más próxima con el espacio nombrado. Esta diferencia permite identificar distintos niveles de apropiación simbólica del territorio amazónico y pone de relieve la necesidad pedagógica de problematizar la Amazonía no solo como una región delimitada en el mapa, sino como un territorio habitado, cargado de memoria, experiencias y saberes bioculturales.

Ilustración 3. Reconocimiento de los recorridos familiares.



La cartografía social y el encuentro con la memoria biocultural

Objetivo: Acudir a los recuerdos familiares de los paisajes conocidos para dar la apertura a lo que es la memoria biocultural y la asignación de dos obras literarias.

Actividades:

- Describir gráficamente cuáles son los lugares de enunciación de los familiares de cada estudiante para la realización de una cartografía social, desde un "mapa de paisajes recordados" (ríos, árboles, animales, aromas, comidas, cantos familiares).
- Generar preguntas orientadoras sobre: ¿Qué es la selva? ¿Conoce las comunidades indígenas que pertenecen a la selva amazónica? ¿Qué es la memoria? ¿Se puede pensar la memoria de las comunidades en torno a la naturaleza, cómo? ¿La literatura puede ser una fuente de reconocimiento a la selva amazónica y sus comunidades?
- Distribución de obras literarias: Un viejo que leía novelas de amor de Luis Sepúlveda y La vorágine de José Eustasio Rivera

Las respuestas de los estudiantes evidencian que su relación con la selva amazónica se construye, principalmente, a partir de memorias heredadas y relatos familiares, más que desde

la experiencia directa. Estas narraciones configuran imaginarios donde la selva aparece como un territorio vivo y ambivalente, asociado tanto a la belleza natural como a condiciones adversas, lo que permite reconocer la transmisión intergeneracional de saberes y percepciones sobre el territorio. Desde la perspectiva de la memoria biocultural, estas representaciones no son anecdóticas, sino expresiones de una memoria social que articula afectos, experiencia indirecta y territorio, y que antecede cualquier aproximación escolar al conocimiento de la Amazonía.

No obstante, el contraste con las respuestas del grupo focal revela una comprensión fragmentada y abstracta del territorio, reducida en algunos casos a su ubicación geográfica y a las fronteras nacionales. Esta tensión pone de relieve la necesidad pedagógica de problematizar la Amazonía más allá del mapa, reconociéndola como un territorio habitado, cargado de memorias, saberes ancestrales y experiencias históricas. En este sentido, la literatura de la selva y la escritura epistolar se configuran como mediaciones pedagógicas que permiten transitar del dato al relato y del imaginario distante al diálogo situado, favoreciendo una pedagogía de la memoria que articula lectura, escritura y memoria biocultural en el aula.

3.8.1.2 Imaginar la selva

La imaginación puede entenderse como una práctica cognitiva y cultural que posibilita la construcción de mundos posibles, tanto en el plano del aprendizaje colectivo como en la proyección de deseos y expectativas individuales. En el contexto educativo, imaginar no solo implica fantasear, sino también activar memorias, representaciones y saberes situados que median la comprensión del entorno. En este sentido, la imaginación se constituyó en el eje central, al funcionar como un dispositivo pedagógico para explorar los imaginarios de los estudiantes en torno a la selva y su relación con el territorio.

La posibilidad de no escuchar voces en el salón parecía cada vez, una posibilidad que llegaba al punto cero. Las paredes parecían una fina capa de icopor, por donde se incorporaban las voces de los otros niños. Las caras largas de dos estudiantes por decir que guardarán lo que tenían en sus escritorios, solo para la comodidad del ejercicio y la indisposición de no querer cerrar los ojos y tal vez sentir que me miraban mal, me llevó a una angustia inmediata. Debía continuar con aquellos que sí querían escuchar.

[Fragmento tomado del diario de campo, 8 de septiembre de 2025]

Durante el ejercicio de lectura en voz alta del poema *Juan Boa*, del poeta Juan Carlos Galeano, se evidenciaron con mayor claridad los imaginarios que los estudiantes poseen sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza. La representación de figuras humanas capaces de transformarse en animales generó sorpresa y desconcierto entre los participantes, quienes manifestaron resistencia frente a esta posibilidad simbólica. Algunas de las reacciones estuvieron marcadas por la incredulidad y la descalificación del texto, como lo evidencian afirmaciones tales como: “La verdad me parece que el escritor estaba loco”, “Me parece descabellado que una persona pueda convertirse en animal” y “Eso es pura ficción, nada tiene que ver con la realidad”.

Este escenario permitió reconocer una concepción de la literatura y de la naturaleza anclada en una lectura racionalista, que tiende a separar lo humano de lo no humano y a deslegitimar los relatos simbólicos propios de otras cosmovisiones. Desde allí, el ejercicio se constituyó en un punto de partida para problematizar los límites entre ficción, mito y conocimiento, y para abrir otras formas de comprensión del vínculo entre cultura y territorio.

La pregunta orientadora *¿cómo se siente la selva?* marcó un punto de inflexión en la sesión, al desplazar el énfasis de la descripción externa hacia la experiencia sensorial y emocional. Las respuestas de los estudiantes evidenciaron percepciones diversas que oscilaron entre el temor, el respeto y la espiritualidad. Algunos asociaron la selva con sensaciones negativas, describiéndola como “un lugar horrible, oscuro, frío y solitario” o como un espacio “inseguro”. En contraste, otros la reconocieron como un ecosistema imponente, en el que “cada

animal y planta cumple una función”. Asimismo, emergieron interpretaciones vinculadas a dimensiones espirituales del territorio, al señalar que la selva transmite “vibras” que requieren ser equilibradas por figuras como los chamanes.

En conjunto, estas respuestas evidenciaron que los imaginarios sobre la selva no son homogéneos, sino que se configuran a partir de experiencias indirectas, relatos culturales y concepciones simbólicas que articulan naturaleza, cuerpo y creencias, constituyendo un campo fértil para el abordaje de la memoria biocultural en el aula.

Sesión 2: Imaginar la selva
Objetivo: Reconocer los imaginarios de la selva a partir de lecturas en voz alta
Actividades: <ul style="list-style-type: none">● Lectura en voz alta de <i>Juan Boa</i> del poeta Juan Carlos Galeano y conversación en torno a los imaginarios de la selva● Preguntas orientadoras que permitan comprender cuál era el imaginario de cada estudiante: «¿Cómo se puede escribir la selva?»}● Cátedra dirigida sobre cuáles son los principales imaginarios de la selva desde el siglo XVII hasta la actualidad

El ejercicio de imaginar la selva permitió evidenciar que los imaginarios estudiantiles se encuentran atravesados por tensiones entre una lectura racionalista de la realidad y la apertura —todavía incipiente— hacia comprensiones simbólicas y sensoriales del territorio. La resistencia frente a la transformación humano–animal y la deslegitimación inicial del poema pusieron en evidencia una concepción fragmentada entre naturaleza y cultura, propia de una mirada moderna que dificulta el reconocimiento de otras formas de conocimiento. No

obstante, al desplazar la pregunta hacia la experiencia —¿cómo se siente la selva?—, emergieron percepciones que articularon cuerpo, emoción y espiritualidad, revelando la potencia de la imaginación como mediación pedagógica para activar memorias, cuestionar certezas y abrir el aula a la memoria biocultural como una forma situada de comprender el territorio.

3.8.1.3 La memoria del caucho en la selva amazónica

Durante este encuentro se evidenció un ambiente general de desánimo, atravesado también por una experiencia personal de duelo que incidió en el desarrollo de la clase. Al indagar por el avance de la lectura, únicamente dos estudiantes manifestaron haber leído algunas páginas de *La vorágine*, situación que ya había sido prevista dentro del proceso pedagógico.

Ante este escenario, se optó por incorporar un recurso audiovisual relacionado con la incidencia de la Casa Arana y la violencia ejercida contra las comunidades indígenas durante el auge cauchero. Esta decisión respondió a la necesidad de ofrecer una mediación distinta que permitiera contextualizar la lectura literaria desde un abordaje histórico y social. La proyección del documental generó reacciones diversas: para algunos estudiantes la actividad resultó indiferente, mientras que para otros despertó interés y reflexión. No obstante, también emergieron comentarios marcados por la resignación frente a la reiteración de narrativas de conflicto, como lo expresó un estudiante al afirmar: «¿Otro video de conflicto armado? Ya de tanto verlos, nos vamos a volver guerrilleros».

En este punto, la bitacora se convierte en una lista de encuentros fatídicos, no solo para el alma, sino también para el quehacer pedagógico. En conversaciones individuales con algunos estudiantes, muchos me han contado que sus padres son docentes, trabajan con entidades del gobierno para la restitución de tierras, la abogacía, antropología y carreras con afinidad social. Con tales antecedentes, esperaba escuchar comentarios más empáticos frente al vídeo que acababa de proyectar. Al parecer, los discursos de uno o dos, pueden alterar mi percepción al decir que “los imaginarios de la violencia son ajenos a los que se viven en la ciudad”.

[Fragmento tomado del diario de campo, 22 de septiembre de 2025]

Al finalizar el material audiovisual, se abrió un espacio de diálogo en el que varios estudiantes manifestaron sorpresa ante los hechos históricos presentados. Uno de ellos señaló: «La verdad no sabía que todo eso había pasado; es triste saber cómo las comunidades indígenas han sido afectadas». En conjunto, las intervenciones evidenciaron un asombro expectante frente a la información recién conocida, lo que permitió resignificar la sesión como un momento de aproximación sensible y contextual a los temas abordados.

Al finalizar la sesión tan corta que tuvimos, el profesor Rafael se acercó y con cierta complicidad me dijo: «Profe, una disculpa. A veces uno quisiera que los muchachos estuvieran conectados con este tipo de actividades, pero no siempre funciona. Gracias por traer algo distinto».

[Fragmento tomado del diario de campo, 22 de septiembre de 2025]

Sesión 3: La memoria del caucho en la selva amazónica

Objetivo: Reconocer las dinámicas de explotación cauchera en los siglos XIX y XX y su impacto en las comunidades amazónicas, estableciendo conexiones con las obras literarias propuestas.

Actividades:

- Proyección del documental: *La Chorrera, el genocidio del oro blanco I y II* (2015) de FUCAICOLOMBIA
- Explicación breve sobre la fiebre del caucho en la Amazonía, sus repercusiones económicas, sociales y culturales, y la violencia ejercida sobre las comunidades indígenas.

Este encuentro puso en evidencia que los procesos pedagógicos no se desarrollan en condiciones neutras, sino que están atravesados por afectos, experiencias personales y saturaciones discursivas que inciden directamente en la disposición hacia el aprendizaje. El

bajo avance en la lectura de *La vorágine* y las reacciones de indiferencia frente al recurso audiovisual revelaron no solo una dificultad de compromiso con el texto literario, sino también un cansancio frente a las narrativas de la violencia, percibidas por algunos estudiantes como lejanas o reiterativas. Esta saturación no puede leerse únicamente como desinterés, sino como un efecto de la exposición constante a discursos del conflicto que, al no ser mediadas pedagógicamente, tienden a generar distancia, ironía o rechazo.

Sin embargo, la incorporación del documental permitió reconfigurar la sesión como un espacio de aproximación sensible y contextual a la memoria histórica, evidenciado en las expresiones de sorpresa y reflexión que emergieron durante el diálogo posterior. Desde la pedagogía de la memoria, este momento adquiere relevancia en tanto posibilita el tránsito del desconocimiento hacia una comprensión situada del pasado, vinculando la literatura con procesos históricos concretos y con las afectaciones reales sobre los cuerpos y territorios indígenas. Asimismo, la experiencia interpela el quehacer docente al reconocer que la mediación pedagógica no siempre produce los efectos esperados, pero sí abre fisuras para el encuentro, la escucha y la resignificación, incluso en escenarios marcados por el desánimo y la incertidumbre.

3.8.2 Transformar la ciudad en selva

Este módulo tuvo como propósito reconocer las obras literarias como dispositivos pedagógicos para el acercamiento a las comunidades indígenas y a sus cosmovisiones. A partir del contraste entre los espacios ciudad y selva, se propició un ejercicio de reflexión que permitió a los estudiantes problematizar las representaciones que poseen sobre ambos territorios y establecer relaciones entre la experiencia urbana y los saberes vinculados a la selva. Este ejercicio funcionó como un momento de retroalimentación final para la escritura de las cartas, al integrar

los aprendizajes construidos a lo largo del proceso y favorecer una comprensión más situada de la memoria biocultural.

3.8.2.1 A través de: Un viejo que leía novelas de amor

En el marco de los encuentros de libros y café, se hizo evidente una tensión estructural entre las prácticas lectoras idealizadas y las condiciones reales de lectura en el aula. Lejos de concebir estos espacios como escenarios románticos de lectura prolongada, la sesión permitió problematizar el progresivo distanciamiento de los y las jóvenes frente a los textos literarios extensos. No obstante, desde una postura pedagógica no pesimista, se optó por agotar diversas estrategias de mediación con el propósito de suscitar el interés lector y propiciar un acercamiento significativo a la literatura.

Durante este encuentro se propició un diálogo en torno a *La vorágine* y *Un viejo que leía novelas de amor*. Al indagar por la recepción de las obras, algunos estudiantes manifestaron haber interrumpido la lectura debido a la extensión del texto y a la complejidad del lenguaje, particularmente en el caso de la obra de Rivera. A pesar de ello, lograron identificar rasgos del personaje de Arturo Cova, a quien describieron como “mujeriego” y carente de un propósito claro, lo que evidenció una lectura crítica del personaje, aunque atravesada por las dificultades de comprensión léxica. Al ser consultados sobre la posibilidad de retomar la obra, señalaron que lo harían en un futuro distante, principalmente por las barreras lingüísticas que encontraron durante la lectura.

En este punto, comprendí que llevar una actividad autónoma de dos obras literarias a estudiantes de grado décimo podía ser un vejamen. Además, la planeación de las cartas debía darse pronto, y por supuesto, las preguntas sobre cómo hacer una carta o la importancia que tienen no era coincidencia. La solución fue sencilla: hacer lecturas en voz alta de algunos fragmentos y preguntarles directamente qué pensaban.

[Fragmento tomado del diario de campo, 22 de septiembre de 2025]

Posteriormente, se realizó un ejercicio de lectura en voz alta a partir de los primeros fragmentos de *Un viejo que leía novelas de amor*, de Luis Sepúlveda (1989). En contraste con la obra anterior, los estudiantes manifestaron una mayor cercanía con el texto, destacando la claridad narrativa y la facilidad de comprensión. A partir de la lectura, surgieron reflexiones en torno a las condiciones de vida en la Amazonía, particularmente en relación con el acceso a la salud, aludiendo a la figura del dentista que empleaba aguardiente como anestésico y sustituía tratamientos restaurativos por extracciones, lo cual generó sorpresa e interés entre los participantes.

El análisis se profundizó a partir del fragmento que describe a los jíbaros, lo que permitió reflexionar críticamente sobre los procesos de colonización, exclusión y despojo cultural. Frente a este pasaje, una estudiante señaló que las prácticas de los colonizadores blancos habían implicado el robo y la usurpación de los territorios indígenas, lo que derivó en la ruptura de las prácticas ancestrales y en la estigmatización de ciertos grupos dentro de sus propias comunidades. Esta intervención evidenció una lectura situada del texto, en la que la literatura funcionó como un medio para comprender las transformaciones culturales y las memorias de violencia inscritas en el territorio amazónico.

Para complementar estas opiniones frente a las comunidades indígenas, dentro del grupo focal se hizo la siguiente pregunta: ¿Qué saben o qué han aprendido de las comunidades indígenas que habitan la Amazonía?

Ellos tienen muchas creencias de los dioses, una vez una amiga de mi mamá le hablaba de que ellos vivían en malocas. *¿Tu qué opinas?* Yo he escuchado hablar sobre sus amuletos de protección *¿Cómo los tótems?* Si, solo he escuchado eso.

[Fragmento tomado del grupo focal]

Para cerrar la sesión, se propuso un ejercicio de escritura reflexiva a partir de la pregunta: ¿Si usted tuviera que decirle algo a la naturaleza, qué le diría? Una de las respuestas

más recurrentes fue la interrogación sobre por qué la naturaleza no ha extinguido aún a la humanidad. Esta formulación permitió reconocer que, incluso en escenarios de desencanto o distancia frente a la lectura literaria, los estudiantes elaboran interpretaciones críticas del mundo que habitan, evidenciando una conciencia ambiental y ética que resulta central para el abordaje pedagógico de la memoria biocultural?

Sesión 4: *Un viejo que leía novelas de amor*

Objetivo: Reconocer la relación de las comunidades indígenas con la naturaleza a través de la obra literaria *Un viejo que leía novelas de amor*

Actividades:

- A través de algunos fragmentos importantes de la novela *Un viejo que leía novelas de amor*, se hablará y reflexionará sobre las cosmovisiones de las comunidades indígenas, su cotidianidad, la relación que tienen con la naturaleza y la dualidad que hay entre Occidente y la comunidad shuar.
- Realizar un escrito en donde pudieran recopilar las reflexiones, preguntas y diálogos que pudieran hacerle a la naturaleza.

La experiencia pedagógica desarrollada en torno a *Un viejo que leía novelas de amor* permitió reconocer que la lectura literaria, más que un ejercicio de consumo textual, se configura como un espacio de mediación sensible entre los estudiantes y las memorias inscritas en el territorio amazónico. Frente a las dificultades iniciales de lectura autónoma y al distanciamiento de los jóvenes respecto a textos extensos, la lectura en voz alta se constituyó en una estrategia pedagógica clave para habilitar la escucha, la interpretación colectiva y el diálogo crítico. En este marco, la obra de Sepúlveda posibilitó una aproximación accesible a la Amazonía no solo

como escenario narrativo, sino como territorio habitado por memorias de despojo, relaciones desiguales de poder y saberes ancestrales en disputa, activando en los estudiantes reflexiones situadas sobre la colonización, la exclusión y la transformación cultural.

Desde la perspectiva de la memoria biocultural, estas lecturas y ejercicios de escritura evidenciaron que los imaginarios sobre la selva y las comunidades indígenas se construyen a partir de fragmentos dispersos de relatos familiares, estereotipos culturales y referencias indirectas. Sin embargo, al articular la literatura con preguntas éticas y ambientales —como el diálogo simbólico con la naturaleza— emergieron comprensiones críticas que trascienden la literalidad del texto y conectan la experiencia lectora con preocupaciones contemporáneas sobre la relación humanidad-naturaleza. Así, la mediación literaria se consolidó como una práctica pedagógica que no solo favorece el acercamiento a la lectura, sino que habilita procesos de reflexión ética, reconocimiento del otro y resignificación del territorio, elementos centrales para una pedagogía de la memoria orientada a la formación de sujetos sensibles y críticos frente a su entorno social y biocultural.

3.8.2.2 Reconocer(se) en la diferencia

La escritura de cartas se asumió en esta propuesta pedagógica como un dispositivo de memoria que permitió articular la lectura literaria con una experiencia situada de reconocimiento del otro. A partir de las tensiones, imaginarios y preguntas suscitadas por la lectura de *La vorágine* y *Un viejo que leía novelas de amor*, la correspondencia se configuró como una mediación pedagógica orientada a transformar la reflexión literaria en un ejercicio relacional, ético y dialógico. En este sentido, la carta no fue concebida únicamente como un recurso expresivo, sino como una práctica de pedagogía de la memoria que posibilitó a los estudiantes narrarse a sí mismos, interrogar su relación con el territorio y establecer un diálogo horizontal con niños

y niñas de la Escuela Normal Superior de Leticia, evitando miradas exotizantes y promoviendo el reconocimiento de la diferencia desde la experiencia propia y la memoria biocultural.

Se socializaron las orientaciones para la escritura de las cartas dirigidas a los niños y niñas de la Escuela Normal Superior de Leticia. Estas pautas incluyeron: la presentación desde la cotidianidad de cada estudiante, sus intereses personales y su relación con el entorno; la narración de los recorridos migratorios familiares que posibilitaron su llegada a la ciudad de Bogotá; la descripción de su vínculo con la ciudad y algunas de las dinámicas que la caracterizan; y, finalmente, la formulación de una pregunta dirigida a su amigo o amiga por correspondencia sobre la vida en Leticia, Amazonas.

Durante el desarrollo de la actividad surgió un debate en torno a la indicación de formular preguntas y comentarios desde el respeto. Una estudiante expresó su preocupación por la posibilidad de emitir comentarios que resultaran ofensivos de manera involuntaria. A partir de esta inquietud, y en diálogo con el profesor Rafael, se construyeron colectivamente algunas orientaciones para abordar el ejercicio desde la empatía y la reciprocidad. Se propuso, por ejemplo, que las preguntas partieran de la experiencia propia, de modo que el intercambio se configurara como un diálogo horizontal. Los estudiantes acogieron esta sugerencia con disposición y compromiso.

Para cerrar la sesión, se realizó una lectura en voz alta de algunos fragmentos de *La vorágine*. Las intervenciones de los estudiantes permitieron identificar interpretaciones contrastantes del texto, como la asociación simbólica de la selva con una figura femenina o su representación como un espacio hostil y amenazante. Estas apreciaciones evidenciaron la diversidad de imaginarios presentes en el aula y reafirmaron la pertinencia de abordar la obra literaria como un dispositivo para problematizar las relaciones entre naturaleza, cultura y percepción.

Sesión 5. Reconocer(se) en la diferencia

Objetivo: Reconocer las diferencias culturales entre la ciudad y la selva amazónica a partir de nuestras propias reflexiones.

Actividades:

- Hacer un ejercicio interpretativo sobre la importancia de las cartas en el mundo actual
«¿Es importante conservar nuestras memorias a través de los registros epistolares?»
- Dialogar sobre el ejercicio *Amigos y amigas por correspondencia* «¿Cómo hacerlo?»

Desde una perspectiva pedagógica, la escritura de cartas posibilitó un desplazamiento significativo del lugar de lectura hacia una experiencia ética de reconocimiento del otro. La mediación epistolar permitió que los estudiantes no solo interpretaran los textos literarios, sino que se pensarán a sí mismos como sujetos situados, portadores de memorias familiares, trayectorias migratorias y vínculos territoriales específicos. En este tránsito, la literatura dejó de operar únicamente como objeto de análisis para convertirse en un punto de partida que habilitó la reflexión sobre las propias condiciones de vida y la relación con territorios distintos al urbano, haciendo visible que la diferencia no es un atributo ajeno, sino una construcción relacional que se reconoce desde la experiencia propia.

Asimismo, el debate en torno al respeto y la posibilidad de “ofender sin querer” evidenció una toma de conciencia pedagógica clave: reconocer la diferencia implica asumir una responsabilidad ética frente a la palabra. Al proponer que las preguntas surgieran desde la vivencia personal, se fortaleció una lógica de diálogo horizontal que evitó miradas exotizantes y promovió una aproximación empática hacia las realidades amazónicas. En este sentido, la lectura compartida de *La vorágine* y la escritura de cartas se articularon como dispositivos complementarios de pedagogía de la memoria, al permitir problematizar los imaginarios sobre

la selva, la cultura y la alteridad, y al mismo tiempo abrir un espacio para que los estudiantes se reconocieran en la diversidad de formas de habitar y narrar el territorio.

3.8.3 Transmitir para preservar

Este módulo constituye el cierre de la implementación pedagógica y la sistematización de sus principales resultados. A través del intercambio epistolar, se evidenciaron los procesos de apropiación del lenguaje escrito como medio para la transmisión de memorias, experiencias y vínculos con el territorio. La participación de los cursos de octavo y noveno permitió ampliar el ejercicio, consolidando una experiencia colectiva en la que la escritura funcionó como un dispositivo para la preservación de la memoria biocultural.

3.8.3.1 De lo epistolar a lo político: la escritura desde la resistencia

Transmitir un mensaje en la contemporaneidad se ha convertido en una acción inmediata mediada por dispositivos tecnológicos. No obstante, antes de la consolidación de estas herramientas, la comunicación escrita se sostuvo, durante siglos, a través de un soporte fundamental: la carta. El intercambio epistolar no solo permitió la circulación de información, sino que constituyó un medio privilegiado para la expresión de afectos, experiencias y memorias entre sujetos geográficamente distantes.

En la actualidad, la escritura de cartas manuscritas ha sido desplazada en gran medida por formatos digitales y administrativos, lo que ha reducido su presencia en la vida cotidiana a prácticas mayoritariamente burocráticas. Sin embargo, el valor pedagógico y simbólico de la correspondencia persiste, en tanto posibilita un encuentro con el otro desde la palabra escrita, la espera y la atención. En este sentido, la experiencia de establecer un vínculo a través de la escritura epistolar —como la figura del amigo o amiga por correspondencia— suele percibirse como lejana o incluso ajena a las prácticas comunicativas de las nuevas generaciones.

La realización de las cartas dirigidas a los niños y niñas de la Escuela Normal Superior de Leticia implicó un desafío organizativo y pedagógico. Fue necesario articular la participación de estudiantes de octavo, noveno y décimo grado del Liceo Nuevo Chile con el fin de equilibrar el número de participantes en ambos contextos educativos. La actividad se llevó a cabo en la terraza del colegio, un espacio que permitió observar el entorno urbano y que, de manera inevitable, contrastó con el territorio amazónico al que se dirigían las cartas, activando reflexiones implícitas sobre las diferencias territoriales y ambientales.

La actividad se realizó en la terraza del colegio. Por cada lugar observado, se veía una nube gris que invadía la ciudad; era inevitable pensar: ¿cómo sería hacer esta actividad en el Amazonas? Los niños y niñas interrumpieron aquel pensamiento. Al dar las instrucciones sobre cómo escribir las cartas, pude observar la cara de asombro de algunos. Al empezar a redactar, las niñas de octavo y noveno dedicaron desde el principio el tiempo necesario para escribir sobre ellas y desahogarse del peso que puede cargar cada una a esa edad; por otro lado, los niños, aunque pensativos sobre cómo escribir, fueron más directos y concretos con la actividad. Sin embargo, pude notar que para unas pocas personas el ejercicio no era tan importante.

[Fragmento tomado del diario de campo, 14 de noviembre de 2025]

Ilustración 4. Buzón de correspondencia



Durante la explicación de las pautas para la escritura, se evidenció en algunos estudiantes una reacción de asombro frente a una práctica poco habitual. Al iniciar el ejercicio,

las estudiantes de octavo y noveno grado tendieron a dedicar mayor tiempo a la escritura, desarrollando relatos centrados en experiencias personales y emocionales. Por su parte, varios estudiantes optaron por una escritura más directa y concisa. No obstante, también se identificaron casos en los que el ejercicio generó poco interés, lo que permitió reconocer la diversidad de disposiciones frente a la escritura.

El análisis preliminar de las cartas permitió identificar algunos aspectos relevantes. En primer lugar, aunque se ofrecieron orientaciones sobre la estructura epistolar, los estudiantes reorganizaron libremente los elementos formales, como la ubicación de la fecha o el saludo inicial, enfrentándose al ejercicio desde la experimentación. En segundo lugar, la escritura se convirtió en una oportunidad para describir el entorno urbano y las experiencias cotidianas, motivadas por la curiosidad hacia un territorio distinto al propio. Finalmente, el hecho de que las cartas no estuvieran asociadas a una calificación académica, sino a la posibilidad de ser leídas por otro, configuró una relación distinta con la escritura, menos instrumental y más comunicativa.

En este sentido, la escritura epistolar se reveló no solo como una práctica de comunicación, sino como un acto de presencia simbólica, en el que la palabra escrita permite afirmar la existencia del otro y establecer un vínculo basado en la escucha, la atención y la memoria compartida.

Sesión 6: De lo epistolar a lo político: la escritura desde la resistencia
Objetivo: Escribir las cartas que serán enviadas a la Escuela Normal Superior.
Actividades: <ul style="list-style-type: none">● Redactar desde el formato de una carta la siguiente información:

Presentación personal: nombre, edad, lugar de residencia, gustos personales y otros aspectos que considere relevantes.

Descripción de la ciudad: cómo es, qué relación mantiene el estudiante con ella.

Recorrido familiar: migraciones, estancias y orígenes de la familia.

Imágenes: máximo 4 fotografías que muestren paisajes significativos dentro de la historia familiar y personal del estudiante.

Destinatario: la carta deberá ir dirigida al estudiante asignado de la Escuela Normal Superior de Leticia.

3.8.3.2 Ir y venir: socialización final

La culminación del proceso estuvo atravesada por una alta carga emocional, derivada de la entrega y socialización de las cartas elaboradas por los estudiantes. Este momento operó como cierre de un proceso pedagógico intenso y significativo. Durante la socialización, se evidenciaron reacciones de asombro y autoevaluación crítica, expresadas en comentarios como “no esperábamos cartas tan bonitas” o “las cartas que enviamos pudieron haber quedado mejor”.

La mayoría de las cartas incluía elementos materiales elaborados manualmente — manillas, fotografías de espacios cotidianos—, lo cual amplió el ejercicio epistolar hacia una dimensión simbólica y afectiva. Este intercambio permitió a los estudiantes asumir una postura más reflexiva frente a su propia producción escrita y frente a la experiencia de ser leídos por otros, consolidando así el sentido comunicativo y relacional del ejercicio.

Era la primera vez que recibía un correo, la emoción inaudita llegó cuando la recepcionista me preguntó: “¿Señorita, el paquete viene de Leticia?”; — Si, si señora. El olor a humedad fue inmediato, recordé cuando, en la plaza de la universidad, Hipólito me contó que cuando regresaba a La Chorrera, los primeros días, eran los más duros para él, la humedad del espacio lo sofocaba. No pude con la incertidumbre de saber qué eran esos paquetes que venían dentro. ¡Eran chocolates!

Venían dos cajas para compartir con los estudiantes y todo venía en portugués. En el fondo hubo un sentimiento de culpa: le había mandado un pequeño detalle al profesor Isidro, pero no pensé en los muchachos; bueno, en realidad era: o pagar el envío o comprar algo para ellos.

Durante toda la experiencia quedé con un sinsabor de lo que se pudo haber hecho; lastimosamente, la etiqueta de «practicante» me limitaba a dar instrucciones, que no necesariamente siempre eran bien recibidas. Intenté moldearme sin dejar de proponer espacios educativos y, dentro de lo que cabe, funcionó. Apenada con el profesor Isidro, decidí hacer un video; era tal vez la solución inmediata. En él, agradecemos por las cartas, junto a algunos estudiantes que estuvieron dispuestos a hacerlo.

Esta experiencia permitió comprender que los procesos pedagógicos no se agotan en los dispositivos didácticos ni en los productos finales, sino que se configuran en los vínculos, las emociones y las decisiones que emergen en el transcurso de la práctica educativa. El intercambio epistolar evidenció tanto las posibilidades como las limitaciones del rol docente en formación, y puso de manifiesto que la educación situada implica asumir tensiones, incomodidades y aprendizajes no previstos. En este sentido, la correspondencia se constituyó en un ejercicio de memoria viva que trascendió el aula, fortaleció el reconocimiento del otro y reafirmó el valor de la palabra escrita como medio para construir comunidad, incluso en contextos marcados por la distancia geográfica y las restricciones institucionales.

Ilustración 5. Socialización final, lectura de las cartas.



Sesión 7. Ir y venir: socialización final

Objetivo: Socializar las cartas de la Escuela Normal Superior de Leticia

Actividades:

- Realizar el ejercicio de lectura compartida de las cartas enviadas por los niños y niñas de la Escuela Normal Superior de Leticia.

La experiencia de intercambio epistolar permitió comprender la memoria biocultural no como un contenido a ser transmitido, sino como una práctica viva que se activa en el encuentro con el otro y con el territorio, aun cuando este no sea habitado de manera directa. A través de la escritura de cartas, los estudiantes no solo narraron su cotidianidad urbana, sino que pusieron en juego memorias heredadas, recorridos familiares, percepciones del entorno y formas de relación con la naturaleza que configuran su propio entramado biocultural. En este sentido, la

correspondencia funcionó como un dispositivo pedagógico que hizo visibles las múltiples maneras en que el territorio se recuerda, se imagina y se significa desde experiencias situadas.

Asimismo, el diálogo con niños y niñas de la Amazonía permitió problematizar miradas simplificadoras o exotizantes sobre las comunidades indígenas y el espacio selvático. La lectura literaria previa, especialmente de *La vorágine* y *Un viejo que leía novelas de amor*, operó como un umbral simbólico que habilitó preguntas éticas sobre la relación entre humanidad y naturaleza, mientras que la escritura epistolar trasladó estas reflexiones al plano de la experiencia relacional. De este modo, la pedagogía de la memoria se concretó en una práctica que articuló literatura, afecto y territorio, favoreciendo el reconocimiento de la diferencia y la construcción de vínculos desde el respeto, la escucha y la responsabilidad con las memorias bioculturales que habitan los cuerpos y los lugares.

Ilustración 6. Socialización final.



3.9 Las cartas como dispositivo de memoria situada

En la actualidad, la correspondencia se encuentra mayoritariamente mediada por tecnologías digitales; sin embargo, durante siglos, las cartas constituyeron el principal recurso para la transmisión de mensajes a larga distancia. La Academia Iberoamericana de Historia Postal reconoce en una miniatura de un códice del siglo XIII —protagonizada por el rey Alfonso X—

uno de los registros más antiguos de la recepción de una carta. Durante varios siglos, el caballo fue el medio de transporte predominante para el envío de correspondencia, hasta que en el siglo XIV el Reino de Aragón organizó su primer servicio postal formal. Posteriormente, bajo el mandato de Carlos V, el sistema de correos fue reorganizado, permitiendo el arriendo y la venta del oficio, lo que consolidó la correspondencia como un servicio regulado, aunque restringido. En este sentido, el envío de cartas a larga distancia ha sido históricamente un privilegio condicionado por factores económicos, políticos y territoriales.

En el ámbito literario, la carta ha funcionado como un recurso narrativo fundamental para la construcción de vínculos, conflictos y subjetividades. Uno de los primeros libros que disfruté fue *De carta en carta* de Ana María Machado (2002), donde se narra la relación compleja entre un niño y su abuelo a través del intercambio epistolar mediado por “escribidores”. Más adelante, en el contexto universitario, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert (1856) permitió comprender cómo la carta opera como un dispositivo narrativo que articula el deseo y la transgresión. De manera similar, en *De súbdito otomano a natural colombiano* de Mateo López (2025), obra que tuve la oportunidad de acompañar en su proceso de edición, la correspondencia se configura como el medio indispensable para que José Fayad establezca un vínculo administrativo y simbólico con el Estado colombiano. Estos ejemplos permiten reconocer la carta no solo como un medio de comunicación, sino como una práctica cultural que articula memoria, identidad y poder.

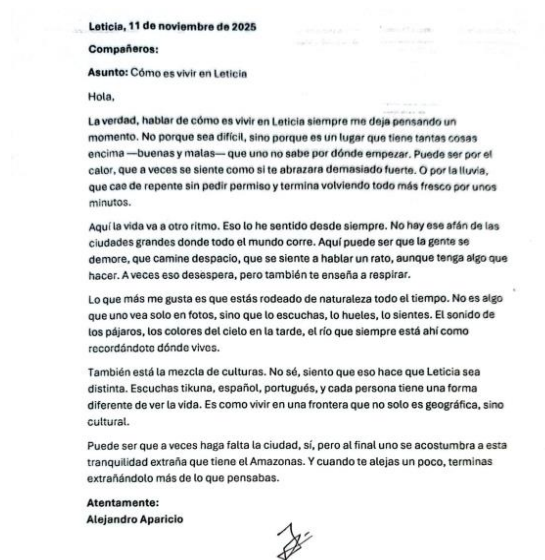
El ejercicio epistolar es posible analizarlo desde múltiples aristas. Para este caso, nos centraremos en aquellas que atañen al lenguaje y a la escritura, la relación entre naturaleza y modernidad y, por último, los espacios de sociabilidad. Estas tres categorías están encaminadas a la reflexión sobre la memoria, entendida como aquella que utiliza el lenguaje para narrar; se narra aquello que se vive y se habita, desde la humedad del Amazonas hasta los fríos caóticos

de los Andes.

3.9.1 El acercamiento a la escritura escrita.

Chatear en la modernidad está reemplazando el verbo escribir, lo cual implica un serio problema para la narrativa. Las cartas evidencian claramente este acercamiento al acto de escribir para comunicar desde el lápiz y el papel, al punto de que algunos estudiantes se negaron a escribir a mano y recurrieron a la impresión del texto —como fue el caso de un estudiante de Leticia—. Para muchos, las cartas resultaron algo ajeno; uno de ellos expresó en su epístola: “Es la primera vez que hago algo como esto”, lo que refuerza el cambio en las formas de la escritura dentro de la comunicación.

Ilustración 7. Carta 1



Esta carta fue la única que se recibió en formato impreso. No obstante, resulta relevante destacar la manera en que el estudiante construye una reflexión sobre el tiempo en su entorno, al describirlo como un ritmo “más lento” en contraste con el de las “ciudades grandes”. Esta comparación sugiere una percepción situada del espacio, en la que el tiempo se experimenta de forma distinta según el territorio habitado.

Si bien el estudiante establece una oposición entre Leticia y las grandes urbes, no es posible afirmar con certeza que haya vivido en ambos contextos. Sin embargo, su narración evidencia una experiencia sensible del territorio amazónico, construida a partir de la convivencia cotidiana con el entorno natural y social, lo que permite comprender el tiempo no solo como una categoría cronológica, sino como una vivencia encarnada y relacional, estrechamente vinculada a la memoria biocultural del lugar.

No es de extrañar que muchos, en sus narrativas, mostraran cierta timidez al utilizar la escritura para relatar sus propias experiencias a un receptor ubicado a miles de kilómetros. Un receptor del que solo pudieron conocer su nombre: ni perfiles, ni historias, ni gustos; simplemente una hoja en blanco y la pregunta: “¿Qué le cuento de mí?”. Esta pregunta, además, cambia dependiendo del lugar desde donde se enuncia. En la mayoría de los estudiantes de Bogotá, a pesar de que narraban su edad y núcleo cercano, las cartas se centraron en preguntas como: ¿Cómo es Leticia?, ¿qué comen y cómo viven?

Ilustración 8. Carta 2

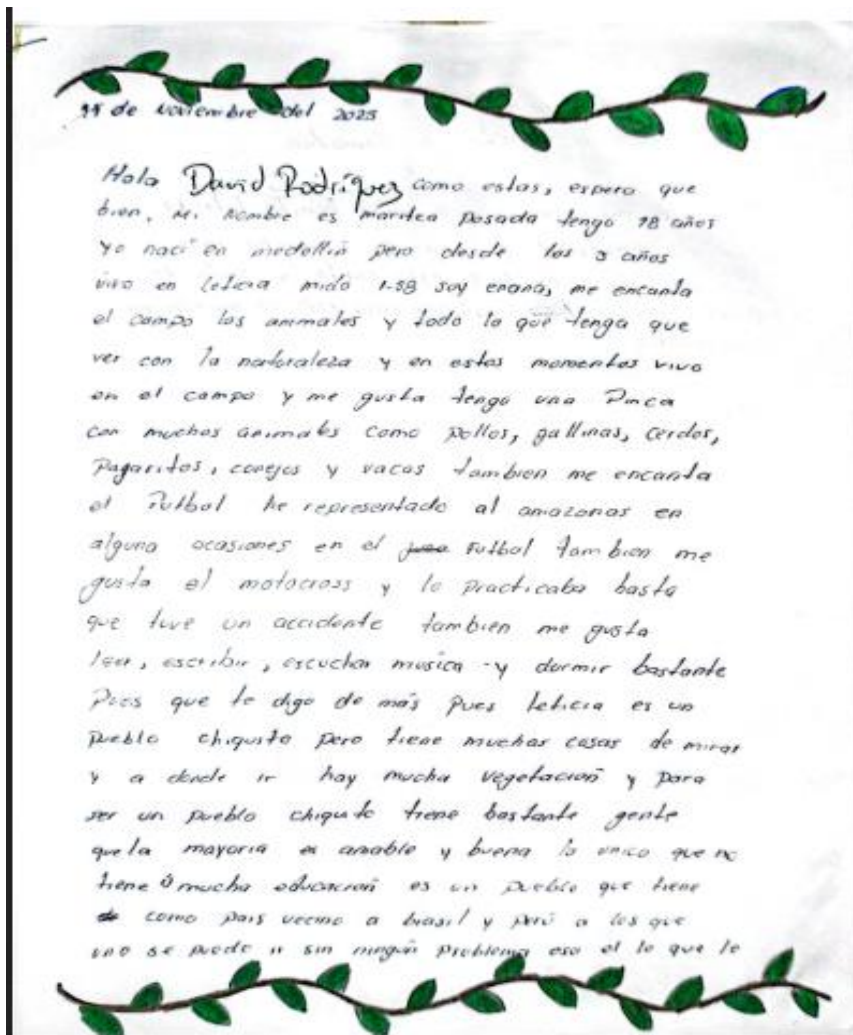
28 de octubre de 2025
Bogotá D.C
Hola muy buenas tardes, Mi nombre es David Parada Rodríguez, tengo 16 años, y vivo en Solar las Mercedes; me gusta el Basket y el fútbol, me gustan los videojuegos. Estudio música en la Academia Luis A. Calvo.
Mi mamá viene de la sangre de Bogotá: Santa Fe
Mi papá viene de la sangre de Bogotá: Tunja.
He oído mucho sobre ti en la Escuela Normal Superior de Leticia. Espero que sea genial. en el Amazonas, me imagino que debe calido, aquí en Bogotá frecuentemente hace frío.
Maritza tengo una pregunta:
¿Que parte de Leticia es la más peligrosa para ti?
Para Maritza Julieth Pasada canta
¿y también cual es tu parte favorita de Leticia?

El estudiante inicia presentándose desde datos básicos —edad, lugar de residencia, gustos personales— y rápidamente desplaza el foco del relato hacia la Amazonía, formulando preguntas directas sobre Leticia, en particular sobre los posibles peligros del territorio y los aspectos cotidianos que despiertan su curiosidad. Esta estructura evidencia que, ante un receptor desconocido y distante, la escritura se orienta menos a profundizar en la experiencia propia y más a interrogar el espacio amazónico, el cual aparece como un territorio cargado de incertidumbre e imaginarios previos. Así, la carta da cuenta de una relación epistolar marcada por la asimetría territorial: mientras Bogotá se presenta como punto de enunciación estable, Leticia se configura como objeto de pregunta, exploración y expectativa, revelando cómo el lugar desde donde se escribe condiciona las formas de narrar y de preguntar al otro.

Por el contrario, los jóvenes de Leticia enfocaron sus narrativas en la descripción del espacio y su relación con él. Cabe resaltar que sus cartas fueron mucho más extensas, tanto en

el nivel descriptivo como narrativo. En cambio, los jóvenes de Bogotá fueron más reservados; incluso, algunos no llegaron a escribir media página. Parece ser que el lenguaje se volviera más frío a medida que se asciende por la montaña, pues se evidenció un uso más contenido del lenguaje en los estudiantes bogotanos.

Ilustración 9. Carta 3



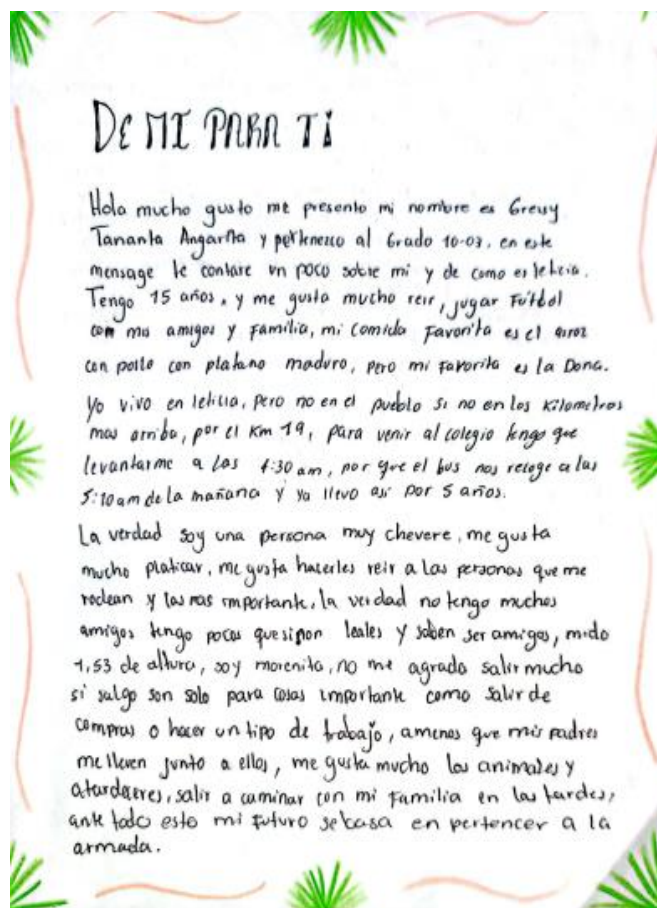
La carta ilustra con claridad cómo los estudiantes de Leticia sitúan su escritura desde una relación íntima y cotidiana con el territorio. A diferencia de las narrativas producidas por los estudiantes de Bogotá, el texto se expande en descripciones del entorno natural, de las actividades diarias y de los vínculos afectivos con los animales, el clima y los espacios rurales.

La estudiante no solo enumera elementos del paisaje amazónico, sino que los integra a su experiencia vital, evidenciando una comprensión situada del espacio como parte constitutiva de su identidad. Esta forma de narrar da cuenta de una memoria biocultural viva, en la que el territorio no es objeto de pregunta, sino lugar habitado y significado desde la experiencia. La extensión del texto y la riqueza descriptiva sugieren que, para los estudiantes de Leticia, la escritura epistolar funciona como un ejercicio de afirmación del propio mundo, en contraste con la escritura más contenida y exploratoria de los estudiantes bogotanos, cuyo lenguaje parece marcado por la distancia territorial y simbólica frente a la Amazonía.

Ahora bien, es importante resaltar que, en ambos casos, se identificaron las consecuencias de la cultura internauta en el lenguaje. En varios textos se emplearon expresiones como “platicar”, propia del verbo “hablar” y de uso común en México. Esto demuestra una especie de coincidencia entre un lugar y otro: en ambos casos, los imaginarios de que en Leticia solo hay “indígenas” y de que Bogotá es “la gran ciudad” se ven atravesados y reducidos por la modernidad, la globalización y el uso de las redes.

Por último, muchos de los jóvenes buscaron otros espacios de comunicación distintos a las cartas; por ello, dejaron al final de las epístolas sus números de contacto y, en algunos casos, sus perfiles en redes sociales, reafirmando lo ya discutido sobre el lenguaje virtual.

Ilustración 10. Carta 4

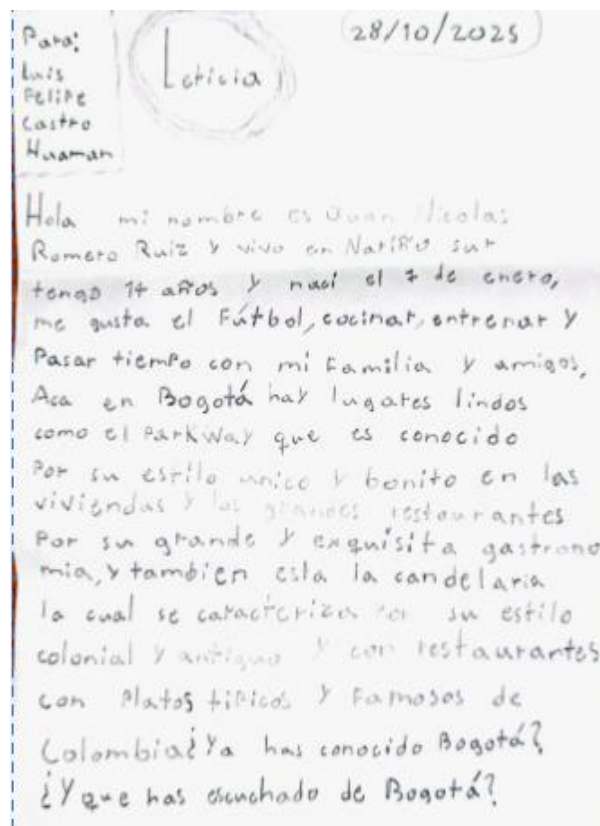


En la carta se observa cómo la escritura epistolar se construye desde un registro híbrido, en el que conviven la intención de narrarse al otro y formas expresivas propias del lenguaje cotidiano juvenil. La manera directa de presentarse, el tono cercano y la ausencia de una estructura rígida evidencian que el acto de escribir no se asume desde una distancia formal, sino como una prolongación de prácticas comunicativas ya incorporadas en la vida diaria. Esto permite comprender que la experiencia de la carta no se desarrolla en oposición a la modernidad, sino en diálogo con ella: el estudiante escribe desde un presente atravesado por múltiples referentes culturales, donde el territorio, la edad, los intereses personales y las formas de hablar se articulan sin una conciencia explícita de frontera cultural. Así, más que confirmar estereotipos sobre el lugar de origen, la carta muestra una subjetividad juvenil que se mueve entre lo local y lo global, revelando cómo la experiencia territorial se expresa hoy desde lenguajes compartidos y en constante transformación.

3.9.2 Naturaleza y modernidad.

Tanto jóvenes de Leticia como de Bogotá refieren espacios de diversión asociados a los videojuegos, el internet o las plataformas de streaming. De hecho, muchos coinciden en que ven anime coreano y series estadounidenses. Y aunque la vida en la ciudad pareciera tener escasas relaciones con la naturaleza, hay cartas de jóvenes que describen la capital como “una ciudad llena de árboles”, “con muchos parques” o donde “se pueden ver los cerros”. Sin embargo, parece que estos espacios urbanos fueran concebidos más para embellecer que para ser habitados.

Ilustración 11. Carta 5



Esta manera de enunciar el territorio revela una memoria biocultural fragmentada, construida desde la distancia y la representación, pero no por ello inexistente. Así, el intercambio epistolar pone en evidencia que las memorias del territorio se configuran de

manera diferencial según las experiencias, los discursos y las prácticas culturales que atraviesan a los sujetos, y que reconocer estas formas diversas de relación con la naturaleza constituye un punto de partida pedagógico para ampliar la comprensión del vínculo entre cultura, territorio y experiencia.

En contraste, los jóvenes de Leticia vinculan la naturaleza con sus espacios de cotidianidad. Uno de ellos menciona que juega Wii, pero también tiene claro que “en enero el nivel del río se alza”. Otra joven señala el “parque Santander, mejor conocido como el parque de los loros, donde todas las tardes salen las personas a reunirse”. “Es muy verde, hermosa y acogedora la Amazonía; saber que estás en el pulmón del mundo es impresionante”, confiesa un joven de Leticia.

Ilustración 12. Carta 6, parte 1

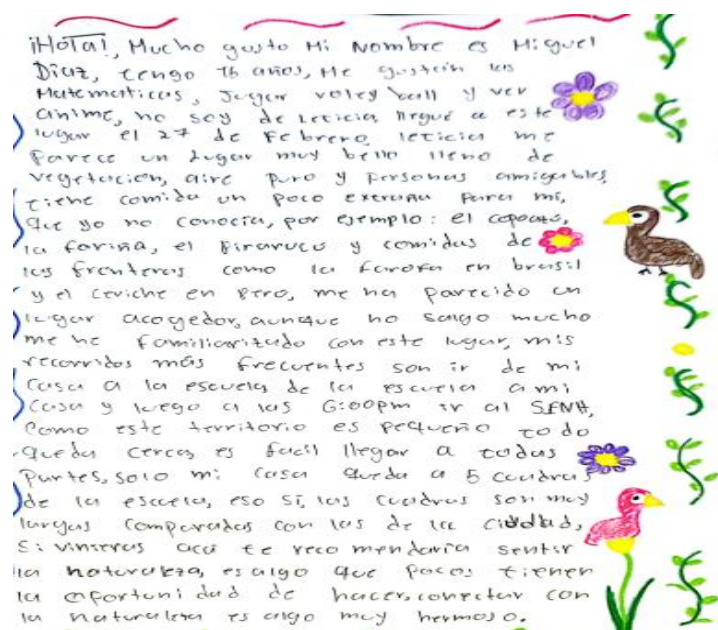
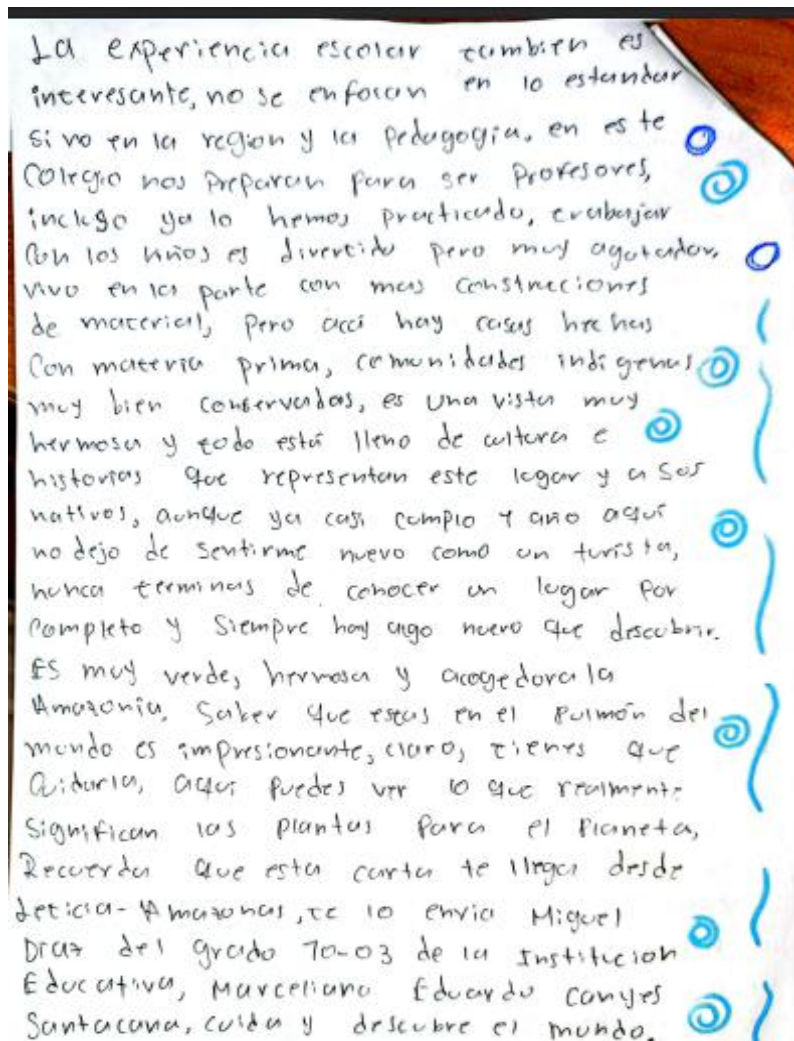


Ilustración 13. Carta 6, parte 2



La experiencia escolar también es interesante, no se enfocan en lo estándar sino en la región y la pedagogía, en este Colegio nos preparan para ser profesores, incluso ya lo hemos practicado, trabajar con los niños es divertido pero muy agotador, vivo en la parte con más construcciones de material, pero así hay cosas hechas con materia prima, comunidades indígenas muy bien conservadas, es una vista muy hermosa y todo está lleno de cultura e historias que representan este lugar y a sus nativos, aunque ya casi cumplo y ano aquí no dejo de sentirme nuevo como un turista, nunca terminas de conocer un lugar por completo y siempre hay algo nuevo que descubrir. Es muy verde, hermosa y acogedora la Amazonia, saber que estás en el pulmón del mundo es impresionante, claro, tienes que cuidarla, aquí puedes ver lo que realmente significan las plantas para el planeta, Recuerda que esta carta te llega desde Leticia-Amazonas, te la envía Miguel Díaz del grado 7º-03 de la Institución Educativa, Marceliano Eduardo Conzales Santacana, cuida y descubre el mundo.

Asimismo, se evidencia una relación cercana con animales no necesariamente domésticos: “una culebra, un loro, vacas”. Existen puntos de encuentro para observarlos, como lo expresan algunos estudiantes: “Hay puntos donde uno puede ver cierto tipo de animales en ciertas temporadas, como los capibaras”. Esto contrasta claramente con los animales mencionados por los jóvenes bogotanos, que en su mayoría se reducen a perros y gatos.

La conciencia del espacio habitado es muy clara en los jóvenes de Leticia; muchos recalcan la importancia de “cuidar la naturaleza”, e incluso algunos le atribuyen una entidad especial: “La naturaleza es cultura”. En cambio, el entorno natural de los jóvenes ciudadanos pareciera reducirse a admirar los árboles desde la ventana del apartamento o la casa. La relación con el entorno es diferencial y marcada; este aspecto será el eje central de la siguiente categoría.

La modernidad ha permitido que jóvenes de dos puntos geográficos distantes compartan gustos por las mismas películas o canciones. No obstante, aunque las redes forman parte de su cotidianidad, no pueden desligarse del espacio que los rodea. Esto lo expresa claramente un joven de Leticia al manifestar en su carta que “usualmente juego videojuegos o estoy en la casa del árbol”.

Por último, la elaboración de las cartas no constituyó una actividad aislada ni desconectada del estudio de las obras literarias, sino que se concibió como un dispositivo pedagógico complementario al trabajo con *La vorágine* y *Un viejo que leía novelas de amor*. La lectura de estas novelas permitió problematizar las formas en que la selva, el territorio y la relación entre naturaleza y cultura han sido históricamente narradas desde distintos lugares de enunciación. A partir de estas discusiones, el ejercicio epistolar buscó trasladar esa reflexión al plano de la experiencia propia, invitando a los estudiantes a narrar su relación con el espacio que habitan y a interrogar el territorio del otro. En este sentido, las cartas funcionaron como un puente entre la lectura literaria y la escritura situada: mientras las novelas ofrecieron marcos simbólicos y narrativos para pensar la Amazonía, las cartas posibilitaron que los estudiantes confrontaran esos imaginarios con vivencias contemporáneas, encarnadas y juveniles. Así, la propuesta no abandonó el estudio de las obras literarias, sino que lo amplió, permitiendo que la literatura dialogara con la memoria, el lenguaje y el territorio desde la voz de los propios estudiantes.

3.9.3 Espacios de sociabilidad

Cuando se hace referencia a Leticia como un municipio de escala intermedia y a Bogotá como una ciudad masiva, se alude a diferencias estructurales en términos de extensión territorial,

densidad poblacional, infraestructura urbana y organización de la vida cotidiana. Leticia, al no presentar una expansión urbana acelerada ni sistemas complejos de movilidad, permite formas de desplazamiento más cortas y directas, en muchos casos a pie, en bicicleta o mediante trayectos fluviales, lo que favorece una relación más cercana y menos fragmentada con el espacio. En contraste, Bogotá, como ciudad masiva, se caracteriza por una alta densidad poblacional y una movilidad marcada por largos desplazamientos en sistemas de transporte público congestionados, lo que incide directamente en la percepción del tiempo, el cansancio cotidiano y el acceso desigual a los espacios de esparcimiento. Estas condiciones urbanas diferenciales configuran cotidianidades juveniles distintas: mientras en Leticia los espacios de encuentro tienden a estar integrados al entorno inmediato y natural, en Bogotá el ocio suele depender de infraestructuras específicas y tiempos programados, lo que repercute en la forma en que los jóvenes habitan, narran y significan su territorio.

Para los jóvenes bogotanos, la ciudad se configura como un espacio marcado por la hostilidad. Así lo evidencian expresiones como: “la ciudad de Bogotá me parece chévere, pero peligrosa”, o “en la ciudad hay mucho tráfico, todo es muy congestionado y estresante”. Incluso, uno de los estudiantes manifestó una experiencia cercana al trauma al referirse a su desplazamiento diario entre la casa y el colegio: “me tengo que levantar a las 4:20”, frase que aparece reiterada en su carta y que da cuenta del peso que tiene el tiempo y el transporte en su vida cotidiana.

Ilustración 14. Carta 7

Bogotá D.C 70/11/20

hola, mucho gusto mi nombre es Isabella, según la información que tengo te llamo José.

Me gustaría compartir mi rutina: Comienza entre las 5:30 y 6:00 A.M, lo primero que hago es mirar mi celular y revisar notificaciones, saludo a mis gatos y a mi novio, me levanto, voy a bañarme, al salir luego de vestirme me pongo crema hidratante y bloqueador para cuidar mi piel, en algunas ocasiones me maquillo, espero a mi mamá y a mi hermana menor, pedimos un carro, o vamos en el nuestro, llego al colegio, generalmente tarde, subo a mi salón que está en un 5to piso, me hago en mi puesto y de 7:30-9:45 tengo clases, a las 9:45 bajamos al primer piso a tomaronces, me siento con mi novia, charlamos, a las 10:30 subimos otra vez al salón hasta la 1:30 P.M que bajamos a almorzar, me voy a mi casa igual en carro y el resto de la tarde hago pendientes y paso tiempo en familia, a las 10:00 me voy a acostar y miro el celular hasta dormirme.

Me gustaría saber tu rutina, tu día a día, como te movilizas, etc, Buen día, bye.

IB

En esta misma línea, los espacios de sociabilidad de los jóvenes bogotanos se encuentran fuertemente condicionados por los horarios, casi como si respondieran a calendarios estrictos: “voy los sábados a clases de música”, “los fines de semana tengo clases de inglés”. Esta organización del tiempo también incide en una actitud más precavida frente a espacios con aglomeraciones desconocidas, en contraste con escenarios como el ya mencionado parque de los loros en Leticia, donde el encuentro social parece adquirir un carácter más ritual y colectivo.

Por el contrario, los jóvenes de Leticia describen su municipio desde la tranquilidad y el arraigo afectivo: “Leticia está rodeada de naturaleza y paz”, “es muy verde y acogedora”, “piensas que no la vas a extrañar, pero cuando salgo de viaje extraño estar aquí”. En este contexto, la relación con el transporte adquiere un sentido distinto; lejos de ser una carga, se convierte en una experiencia disfrutable: “me divierte la canoa”.

Ilustración 15. Carta 8

Querida Isabella me presento mi nombre es José Wilber Pardo tengo
 15 años y soy de Leticia barrio la Florida me gusta el fútbol
 y los videojuegos soy fan de Blue lock un anime dedicado
 a el fútbol. Soy fan también del Real Madrid.

Mi familia es unida porque tengo tinto en Leticia, Bogotá
 como en Tubungu, Iquitos y Santa Rosa, en fin es muy
 grande mi familia kekeke, me desarrollo en el campo social
 al ser una persona con muchos amigos.

En estos días a loando mucho por acá parece que el río
 crezca aunque igual me divierte por que tengo cerca para
 explorar Santa Rosa el río del río en Noviem hasta
 enero se alza y se munda la mitad de Santa Rosa
 pero Leticia y Tubungu no.

En este año Escuelas si bien no fue bueno por que tengo
 unas notas bajas la pase bien querria saber que tal
 tu año pero como es así cultura se me hace ilusión.

Como me relaje en esta última semana de clases
 posiblemente me tengo que esforzar más ya que
 no e entregado trabajos.

Asimismo, los espacios de sociabilidad en Leticia están atravesados por la condición de triple frontera, que se manifiesta en la vida cotidiana a través de la coexistencia de diversas lenguas y culturas. Los jóvenes reconocen que en su día a día pueden escuchar al menos tres lenguas distintas —tikuna, español y portugués—, además de otras lenguas indígenas propias de la región. Uno de ellos lo sintetiza de manera clara: “la mezcla de culturas hace que Leticia sea distinta. Escuchas tikuna, español y portugués... es como vivir en una frontera que no solo es geográfica, sino cultural”.

En balance, las voces juveniles permiten comprender cómo el tamaño, el ritmo y el entorno de cada lugar moldean profundamente la experiencia cotidiana. Mientras que en Bogotá la masividad, la congestión y los tiempos estrictos configuran una relación marcada por

la hostilidad, el estrés y la planificación constante, en Leticia predominan la cercanía con la naturaleza, la tranquilidad y una vivencia del tiempo más flexible y afectiva. A su vez, los espacios de sociabilidad reflejan estas diferencias: en la capital se organizan bajo horarios y rutinas programadas, mientras que en Leticia se entretienen de manera más espontánea en una cotidianidad atravesada por la diversidad cultural y lingüística de la triple frontera. Así, más que simples contrastes geográficos, estas experiencias revelan formas distintas de habitar, sentir y significar el territorio.

Como conclusión, este ejercicio de escritura epistolar pone en evidencia no solo las transformaciones contemporáneas del acto de escribir, atravesadas por la cultura digital, sino también la manera en que el territorio, la modernidad y el entorno configuran las narrativas juveniles. Las cartas revelan que, aunque los jóvenes de Leticia y Bogotá comparten consumos culturales globales y prácticas mediadas por las redes, sus formas de nombrarse, de describir el espacio y de relacionarse con los otros están profundamente determinadas por el lugar que habitan. Así, la escritura se convierte en un puente que permite reconocer diferencias, cuestionar imaginarios y comprender que la experiencia juvenil no es homogénea, sino situada, sensible y cargada de significados territoriales que dialogan —y a veces tensionan— con la modernidad.

CONCLUSIONES

La experiencia pedagógica desarrollada a partir de la lectura de *La vorágine* y *Un viejo que leía novelas de amor*, articulada con la escritura epistolar, permitió comprender que la literatura de la selva amazónica puede operar como un dispositivo pedagógico potente para problematizar las relaciones entre territorio, memoria y subjetividad. Lejos de limitarse a un análisis literario tradicional, la propuesta posibilitó que los estudiantes establecieran vínculos entre los textos, sus propias experiencias y los imaginarios que circulan socialmente sobre la Amazonía y la ciudad, evidenciando que la lectura literaria adquiere mayor sentido cuando se conecta con la vida cotidiana y con preguntas situadas.

En este marco, la noción de memoria biocultural resultó central para comprender cómo los estudiantes narran y significan su relación con el entorno. Las cartas evidenciaron que la memoria no se construye únicamente desde el recuerdo del pasado, sino desde las prácticas, los afectos y las formas de habitar el territorio en el presente. Mientras que los jóvenes de Leticia escribieron desde una relación cercana y cotidiana con la naturaleza — integrando el río, los animales, el clima y los espacios comunitarios como parte de su identidad—, los estudiantes de Bogotá tendieron a construir una memoria del territorio más fragmentada, mediada por la distancia, la representación y la observación indirecta. Esta diferencia permitió reconocer que la memoria biocultural se configura de manera desigual según las condiciones territoriales, urbanas y culturales que atraviesan a los sujetos.

El ejercicio epistolar se consolidó como una mediación pedagógica que permitió trasladar las reflexiones literarias hacia un plano relacional y ético. Las tensiones, imaginarios y preguntas que emergieron de la lectura de las novelas encontraron en la carta un espacio para ser reelaboradas desde el diálogo con el otro. En este sentido, la escritura de cartas no fue un complemento anecdótico del proceso, sino un dispositivo que posibilitó transformar la lectura en un acto de encuentro, en el que los estudiantes se vieron interpelados a narrarse, a preguntar

desde el respeto y a reconocer la diferencia sin exotizarla. La correspondencia permitió, así, materializar una pedagogía de la memoria basada en la reciprocidad, la escucha y la construcción colectiva de sentido.

Asimismo, el análisis de las cartas puso en evidencia cómo las subjetividades juveniles están atravesadas por la modernidad, la globalización y la cultura digital, independientemente del lugar geográfico. El uso de expresiones propias del lenguaje virtual, la referencia a plataformas de streaming, videojuegos y redes sociales, así como la búsqueda de otros canales de comunicación más allá de la carta, muestran que los jóvenes de Leticia y Bogotá comparten referentes culturales comunes. No obstante, estas coincidencias no borran las diferencias territoriales, sino que dialogan con ellas, configurando identidades híbridas en las que lo local y lo global se entrelazan. De este modo, la experiencia permitió desmontar visiones dicotómicas que oponen naturaleza y modernidad, mostrando que ambas coexisten de maneras complejas en la vida juvenil.

Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia evidenció que los procesos educativos significativos no se reducen a los contenidos curriculares ni a los productos finales, sino que se construyen en las emociones, los vínculos y las decisiones que emergen durante la práctica. La socialización de las cartas, la carga afectiva del intercambio y las reflexiones posteriores permitieron a los estudiantes asumir una postura crítica frente a su propia escritura y frente al acto de ser leídos por otros. Al mismo tiempo, la experiencia puso de manifiesto las tensiones propias del rol docente en formación, así como las limitaciones institucionales que atraviesan la práctica pedagógica, reafirmando la necesidad de una docencia reflexiva, situada y abierta a lo inesperado.

Finalmente, esta propuesta confirma que la literatura y la escritura siguen siendo herramientas fundamentales para la formación crítica y sensible de los estudiantes. La

articulación entre literatura de la selva, memoria biocultural y escritura epistolar permitió ampliar la comprensión del territorio más allá de los estereotipos, promoviendo el reconocimiento del otro y de sí mismos en la diferencia. En este sentido, la experiencia reafirma que educar no consiste únicamente en transmitir saberes, sino en crear condiciones para que los sujetos puedan narrar su mundo, cuestionar sus imaginarios y construir vínculos significativos. La correspondencia, como ejercicio de memoria viva, trascendió el aula y se consolidó como una práctica pedagógica capaz de fortalecer la palabra escrita como medio para construir comunidad, incluso en contextos marcados por la distancia geográfica, las desigualdades territoriales y las restricciones institucionales.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Acosta, P. (2019). *Justicia [poética] y memoria [inquietante]*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Asturias, M. (1998). *Hombres de maíz*. El Nacional.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF. 1(1-10), 1-10.
- Arnal, Rincón, D. del, & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías* / Justo Arnal, Delio del Rincón, Antonio Latorre (1a ed., 1a reimpr.). Labor.
- Bedoya, L. (2024). *La vorágine y las narrativas transmedia en el aula* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/8b283d23-fc1e-4c3a-b4f2-7f8bca43dfa2/content>
- Bertin-Elisabeth, C. (2010). Percepción y representación del universo amazónico en sortilegios de Diana Lichy: Un paisaje chamánico. *Cuadernos de Literatura*, 29, 95-105.
- Bula, G., & Bermúdez, R. (2007). *Alteridad y pertenencia: lectura ecocrítica de María y la Vorágine*. Universidad de La Salle. https://www.researchgate.net/profile/German-Bula-3/publication/260145206_Alteridad_y_Pertenencia_Lectura_Ecocrítica_de_María_y_La_Vorágine/links/63e518bc64252375639dc84c/Alteridad-y-Pertenencia-Lectura-Ecocrítica-de-María-y-La-Vorágine.pdf#page=24.64
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2006). *Investigación cualitativa* (1.ª ed.). Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://docenciaiep.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/investigacion3b3n-cualitativa.pdf>
- Bravo, L. (2016). Escuela, memoria biocultural y territorio: el caso de la práctica pedagógica integral en la institución educativa Inga Yachaikury (Caquetá-Colombia). *Educación y Ciudad*, 159-166. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1596/1578>

- Camacho, A. (2019). *La novela urbana amazónica y los cambios en la representación de los espacios y los sujetos en la Amazonía* [Tesis de maestría, Universidad de Colombia sede Amazonía]. <https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/d8a702dd-2f3e-4ca3-8bed-bba1210e53be/content>
- Cantor, J., Burgos, M., Archbold, J., & Robinson, H. (2010). *Memorias Palenqueras y Raizales: Fragmentos traducidos de la lengua palenquera y el creole*. Libro al Viento.
- Castro M., & Mírquez, D. (2024). Ecos de la Vorágine: Psicología ambiental en la educación como herramienta de enseñanza para la conservación. *Episteme. Revista De Estudios Socioterritoriales*, 16(2). <https://doi.org/10.15332/27383311.10344>
- Cobo, J. (2011). *Escribir en Bogotá*. Libro al Viento.
- Dill, H. (2006). La magia de los grandes ríos en la literatura amazónica. *La Palabra y el Hombre*, 4-15. <https://cdigital.uv.mx/server/api/core/bitstreams/ec151bd3-76b7-4e5f-a17b-9bd02fd2618a/content>
- Estalella, A., & Ardèvol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(3). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/277/610>
- Flaubert, G. (2001). *Madame Bovary*. El Tiempo.
- García, G. (1985). *El amor en los tiempos del cólera*. Oveja Negra.
- González, A. (2002). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 125-135. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572/532>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halffter, G. (2008). La memoria biocultural. *Cuadernos de Biodiversidad*, 19-22. https://rua.ua.es/bitstream/10045/11631/1/cuadbiod_30_04.pdf
- Ibarra, J., Caviedes, J., Barreau, A., Pessa, N., Valenzuela, J., Navarro, S., & Pizarro, C. (2022). Escuchando a los abuelos: transdisciplina, aves y gente para cultivar la memoria

- biocultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20, 1-22.
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/r/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4861/1144>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno de Argentina Editores.
- Jiménez, C. (2014). *Los salados naturales un referente para la activación de la memoria biocultural en los resguardos INGA de la Asociación Tandachiridu- Inganokuna, Caquetá-Colombia* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1879/TE-17262.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, M. (2025). *Ítem de súbdito otomano a natural colombiano : crónica histórica de un migrante sirio en Colombia* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
<https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/e0f50cfe-56a2-4983-acc3-13bcd81be15b/content>
- Machado, A. (2005). *De carta en carta*. Alfaguara.
- Malaver, R. (1999). La ecoliteratura de la selva en la novela latinoamericana: un viejo que leía novelas de amor. *Folios*, 14, 51-62.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/5864/4848>
- Marchant, C., Fuentes, N., Kaulen, S., & Ibarra, J. (2020). Saberes locales en huertas de montaña del sur de los Andes: un refugio de memoria biocultural mapuche Pewenche. *Pirineos*, 175, e060. <https://doi.org/10.3989/pirineos.2020.175010>
- MINEDUCACIÓN (2016) *Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias Sociales (Versión 2)*. Colombia Aprende.
- MINEDUCACIÓN. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>

- Moral, M., & Ovejero, A. (2005). Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: aproximación crítica desde la psicología social de la educación en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 175-203. <https://rieoei.org/RIE/article/view/860/1630>
- Murari, L. (2017). Una selva de aventuras y misterios: Expediciones amazónicas en la literatura brasileña de años 1920 y 1930. *Historia y Sociedad*, 33, 111-133. <https://www.redalyc.org/pdf/3803/380370294004.pdf>
- Ñeco, M. (2005) *El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista*. Recuperado de https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1H7VD93Q4-FNQ6Z3-XH7/el_rol_del_maestro_en_un_esquema_pedagogico_constructivista.pdf
- Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa(5th ed.). Universidad de Deusto.
- Ospina, M. (2008). *Cartas de la persistencia*. Libro al Viento.
- Pizarro, A. (2009). *Amazonía: El río tiene voces* (1.ª ed.) [Físico]. Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A
- Rivera, J. (2015). *La vorágne*. Biblioteca Básica de Cultura Colombiana.
- Rodríguez, L. (2017). *Uso y manejo tradicional de las plantas medicinales, para valorar la memoria biocultural de las familias campesinas del municipio de Sutatenza Boyacá, Como aporte a la enseñanza de la vida y lo vivo en contextos rurales* [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9628>

- Romero, K. (2018). Representaciones de la Amazonia en cuatro libros de literatura testimonial del secuestro en Colombia. *Revista de Investigaciones*, 45-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7086410>
- Rosa-Bustos, L. (2013). *Selva simbólica selva simbiótica apuntes para una ecocrítica latinoamericana* [Disertación de doctorado, The City University of New York]. https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1374&context=gc_etds
- Rueda, M. (2003). La selva en las novelas de la selva. *Revista de Crítica Literarias Latinoamericana*, 57, 31-43. <https://www.jstor.org/stable/4531250>
- Saramago, J. (2007). *Palabras para un mundo mejor*. Libro al Viento.
- Sardi, V. (2012). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. *Memoria Académica*, 12, 217-228. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9505/pr.9505.pdf
- Sepúlveda, L. (1989). *Un viejo que leía novelas de amor*. Tusquets Editores, S.A.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1.^a ed.). Paidós.
- Toledo, V., & Barrera-Bassols. (2008). *La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales* (1.^a ed.). Icaria editorial.
- Toledo, V., & Barrera-Bassols, N. (2020). La milpa y la memoria biocultural de Mesoamérica. *Universidade Federal Do Ró Grande Do Sul*.
- Urquijo, P. (2011). Comentarios en torno a la memoria biocultural. *Desacatos*, 35, 194-198. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n35/n35a17.pdf>

- Uscátegui, A. (2017). *Narrar la selva: Confluencias heterogéneas en la novela amazónica* [Físico]. Biblioteca Nacional de Colombia. <https://www.udenar.edu.co/recursos/wp-content/uploads/2017/09/ALEXIS-LIBROSELVA.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, Irene Coordinador (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: [Editorial Gedisa Mexicana S.A](#)
- Vargas, S. (2022). Escritura creativa y cosmogonía indígena amazónica: la aventura de escribir literatura fantástica juvenil en Colombia . (*pensamiento*), (*palabra*). *Y Obra*, (27), 148–165. <https://doi.org/10.17227/ppo.num27-13542>
- Vieira, P. (2019). Literatura del Amazonas: La voz de la selva. *Centro de Estudos Sociais*, 89-105.