

“LOS CAMINOS QUE PISAN LOS NIÑOS” - EL TERRITORIO COMO ESPACIO DE SIGNIFICADOS INFANTILES EN TRES REGIONES ECOLÓGICAS DE BOLIVIA

Marina Arratia Jiménez, Universidad Mayor de San Simón (UMSS)

Resumen

Este artículo presenta una investigación cualitativa sobre las percepciones infantiles del entorno natural en tres ecosistemas de Bolivia: Valle Mesotérmico, Bosque Tropical y Amazonía. Los resultados evidencian que la interacción cotidiana con la naturaleza propicia un conocimiento situado sobre plantas, animales y lugares, basado en la experiencia directa y en formas particulares de habitar el espacio. Desde la ecolingüística, que entiende el territorio como un entramado dinámico de relaciones entre sujetos, lenguajes y territorios, se analiza cómo los saberes infantiles configuran modos singulares de “caminar” y significar el territorio desde su vivencia sensorial y cultural.

Palabras-clave: Percepciones infantiles, conexión con la naturaleza, ecolingüística.

Resumen en inglés

This article presents a qualitative study on children’s perceptions of the natural environment in three ecosystems of Bolivia: the Mesothermic Valley, the Tropical Forest, and the Amazon. The findings show that daily interaction with nature fosters situated knowledge about plants, animals, and places, grounded in direct experience and in particular ways of inhabiting space. From an ecolinguistic perspective, which conceives territory as a dynamic web of relationships among

subjects, languages, and territories. the study analyzes how children's knowledge shapes unique ways of "walking" and making meaning of the territory through their sensory and cultural experiences.

Keywords: children's perceptions, connection with nature, ecolinguistics.

1. Introducción

La crisis ambiental, expresada en el cambio climático, la deforestación, la pérdida de biodiversidad y la contaminación, es consecuencia de dinámicas sociales, económicas y políticas. Estas transformaciones han impulsado debates que destacan la necesidad de analizar las causas sociales de los problemas ambientales y de proponer alternativas sostenibles.

En este marco, la dimensión cultural y simbólica ocupa un lugar central: los pueblos indígenas y las comunidades campesinas elaboran sentidos, prácticas y cosmovisiones en torno a la naturaleza, influyendo en las formas de habitar, cuidar y transformar el entorno. Reconocer estas dimensiones permite valorar la diversidad cultural frente a los modelos antropocéntricos, extractivistas y tecnocráticos.

Escuchar las percepciones infantiles resulta crucial para comprender los procesos de transmisión y transformación de las relaciones sociedad-naturaleza entre generaciones. Más allá de las lógicas utilitaristas, las visiones de los niños ponen en evidencia valores biocéntricos, estéticos y comunitarios que constituyen aportes significativos para la construcción de futuros sostenibles. No obstante, como advierten Ortiz (2021) y Louv (2005), la creciente inserción de la infancia en la cultura digital ha intensificado un progresivo distanciamiento de la naturaleza, tanto en contextos urbanos como rurales, lo que plantea desafíos analíticos y metodológicos para investigaciones orientadas a esta problemática.

Dichos desafíos requieren considerar las particularidades biogeográficas, sociales y culturales que median la experiencia infantil con el entorno.

El objetivo de este estudio es describir las percepciones infantiles del ambiente natural, a partir de los imaginarios reales de los niños y niñas sobre los elementos bióticos, abióticos y artificiales del paisaje, así como de aquellos componentes considerados significativos y las cualidades sensoriales, afectivas y lingüísticas que median y configuran su relación con la naturaleza. La metodología se fundamenta en la lingüística ecosistémica, que define el Territorio como espacio de interacción entre personas y el uso de diferentes lenguajes.

La conclusión más significativa es que la percepción de niños y niñas emerge de las experiencias vividas en un contexto particular. Estas percepciones se configuran a partir de las características del territorio, entendido no solo como un espacio físico, sino también como un escenario donde se entrelazan dimensiones eco simbólicas. Se analiza cómo las percepciones infantiles configuran formas diversas de “caminar” y vivenciar un “lugar”, desafiando las nociones fragmentadas y racionales del conocimiento ambiental de los niños y niñas, a partir de una mirada más sensible, plural y territorializada.

No obstante, la inclinación de los niños y niñas a representar en el paisaje elementos artificiales, junto con la disminución del contacto directo con la naturaleza, evidencia que sus percepciones están atravesadas por tensiones entre el arraigo territorial y la creciente influencia de imaginarios urbanos y digitales. Esta dinámica conduce a una progresiva “extinción de la experiencia” (Pyle, 1993), entendida como la pérdida paulatina de vínculos sensoriales y afectivos con el entorno natural.

2. Percepción de los niños sobre la naturaleza

Diversos autores han destacado la importancia de comprender la relación entre la infancia y la naturaleza desde múltiples dimensiones. Pyle (1993) introduce la noción de *extinción de la experiencia*, advirtiendo sobre la pérdida de contacto directo de los niños y niñas con el mundo natural. Este autor advirtió que las generaciones más jóvenes se encuentran cada vez más alejadas de la naturaleza, lo que limita su capacidad de reconocer y valorar la biodiversidad. Como consecuencia, se erosiona el conocimiento tradicional sobre plantas, animales y ecosistemas, dificultando tanto la conservación como el manejo sostenible de los recursos naturales.

En la misma línea, Soga y Gaston (2016) muestran que esta desconexión afecta la sensibilidad ecológica y condiciona la posibilidad de cuidar y conservar los ecosistemas. Por su lado, Louv (2005) acuñó el concepto de “nature-deficit disorder” (trastorno por déficit de naturaleza) para describir los efectos negativos en los niños y niñas cuando se reduce o limita su contacto con entornos naturales.

Los sentimientos de alienación y desconexión del entorno repercuten en la disposición de las personas a comprometerse con su conservación. En este marco, diversos autores han destacado el valor del “territorio de vida” como un ámbito fundamental para la preservación de saberes y el fortalecimiento de las interacciones entre las comunidades y la naturaleza (Maffi, 2000; Nabhan & Antoine, 1993; Wolff & Medin, 2001).

Frente a ello, Ingold (200) plantea la perspectiva del habitar, según la cual el entorno no es un objeto externo, sino parte constitutiva de la vida cotidiana. Los niños y niñas aprenden a través de experiencias sensoriales y prácticas ligadas al paisaje, un planteamiento que coincide con los aportes de Gutiérrez (2022) y Neva (2020), quienes subrayan la relevancia de los aprendizajes situados y comunitarios en la construcción del conocimiento ambiental infantil.

Ingold cuestiona la visión dominante en la antropología y en las ciencias sociales que concibe la percepción como un proceso meramente mental, mediado por representaciones culturales. En lugar de entender la percepción como un reflejo de una construcción cultural del mundo, propone un enfoque fenomenológico inspirado en Gibson, donde percibir es estar en relación directa con el entorno a través de la práctica y la experiencia vivida.

El autor sostiene que las personas no “construyen” mentalmente el mundo natural desde una distancia, sino que lo habitan y lo conocen a través de su interacción cotidiana. De ahí surge el concepto de *dwelling perspective* (perspectiva de habitar), en contraste con la *building perspective* (perspectiva de construir). En la *building perspective*, el mundo se entiende como algo externo que debe ser representado, codificado y luego habitado. Por el contrario, en la perspectiva *dwelling perspective*, la cultura y el conocimiento emergen de la práctica directa de vivir en el mundo: caminar, cazar, cultivar, escuchar, observar, narrar.

Así, la percepción del ambiente es inseparable de la acción, de las historias de vida y de los modos en que las personas se relacionan con el lugar. La cultura, entonces, no es un filtro que distorsiona un mundo “objetivo”, sino un conjunto de formas de habitar y de relacionarse con el entorno.

En consecuencia, Ingold argumenta que estudiar la percepción ambiental requiere atender a las prácticas cotidianas, las habilidades corporales, los sentidos y las narrativas mediante las cuales las comunidades producen significados sobre su entorno. Como advierte Chawla (2007), “sin experiencias directas y significativas con la naturaleza, difícilmente puede esperarse una percepción ecológica profunda”.

En este proceso, la naturaleza también se convierte en un referente identitario. Proshansky (1983) desarrolla el concepto de identidad de lugar, que explica cómo los espacios significativos (bosques, ríos, montañas) forman parte de la memoria y la autopercepción de los sujetos, especialmente en la infancia. En un sentido similar, Márquez (2022) enfatiza que los vínculos de apego con la naturaleza se integran a la biografía personal y colectiva, otorgando sentido de pertenencia al territorio.

Por último, diversos enfoques resaltan la dimensión afectiva y ética de esta relación. Milton (2002) habla de una ecología de las emociones, donde sentimientos como el asombro, la empatía o el cuidado median el vínculo humano con el entorno natural. Desde el ecofeminismo, Shiva (2008) amplía esta mirada mostrando cómo las prácticas de cuidado y sensibilidad hacia la naturaleza, presentes en mujeres representan un horizonte de reciprocidad y defensa de la vida.

En síntesis, los planteamientos de los autores citados convergen en cuatro ejes centrales: la preocupación por la desconexión con la naturaleza, la relevancia de la experiencia vivida y sensorial, la construcción de identidad territorial y la dimensión afectiva del cuidado. Estos enfoques permiten entender que la percepción infantil de la naturaleza no se reduce a un saber racional, sino que integra emociones, memoria, cuerpo y territorio.

3. Metodología

La ecolingüística busca comprender cómo los niños y niñas nombran, piensan, sienten y narran la naturaleza, considerando factores culturales, lingüísticos y educativos. En particular, la lingüística ecosistémica estudia en el lenguaje todo aquello que puede ser explicado naturalmente, a partir del concepto de ecosistema y de sus propiedades (Couto, 2019, p.146). La base de la lingüística ecosistémica se encuentra en las interrelaciones establecidas por los miembros de una comunidad, en su convivencia y en el ambiente del que forman parte (Couto, 2012). Desde esta perspectiva, el territorio permite explorar cómo las personas de un “lugar” dan sentido al mundo natural: lo que piensan, sienten, hacen, saben y, sobre todo, lo que expresan en diferentes lenguajes acerca de su experiencia.

Para fines de este estudio, la indagación de las percepciones de niños y niñas de 9 a 11 años se realizó tomando en cuenta las características del territorio (ecosistemas), el lenguaje gráfico, el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Las técnicas de recolección de información fueron los mapas parlantes, la encuesta y las pláticas libres. Entre ellas, los mapas parlantes resultaron ser la herramienta más valiosa para comprender las percepciones infantiles.

Tradicionalmente la interpretación de los mapas parlantes ha sido atribuida específicamente al campo de la psicología, debido a que aprovechan y estimulan diversas funciones cognitivas y emocionales en el desarrollo de un niño, Además, permite entender mejor cómo los niños niñas procesan información, organizan sus ideas y expresan su mundo interno.

En el contexto del desarrollo rural, han sido ampliamente utilizadas en el rescate del saber local, sobre todo en lo que respecta al territorio y los recursos naturales. Esta técnica consiste en lograr el dibujo de un mapa del área específica de estudio. Cox (1996) subraya que el objetivo metodológico de los mapas parlantes es recoger de manera gráfica la percepción de las personas y grupos participantes sobre su medio ambiente físico natural donde viven.

La percepción ambiental infantil desde la antropología destaca que los niños y niñas son agentes sociales que aprenden a percibir su entorno en función de las normas, valores y cosmovisiones propias de su contexto cultural (Lancy, 2014). Esta percepción se desarrolla mediante el juego, la narración oral, la imitación de adultos y la exploración sensorial del entorno, lo que genera un conocimiento situado y simbólico del espacio. Retomando lo dicho por Ingold (2000), la percepción del ambiente no es una representación mental abstracta, sino una práctica encarnada, en la que los niños y niñas “aprenden el mundo caminándolo”, en interacción constante con paisajes, plantas, animales, personas y otros elementos que están en el entorno natural.

Así, la “construcción” del territorio en la infancia no es sólo física, sino también afectiva y simbólica, como se observa en contextos rurales o indígenas donde los niños y niñas otorgan significado a los elementos del paisaje a partir de su utilidad, su historia o su rol espiritual (Berkes, 2008). En suma, el aporte de la antropología es la comprensión compleja y relacional de la percepción ambiental, reconociendo la diversidad cultural en la manera en que los niños y niñas conocen y habitan el mundo natural.

En nuestro caso, el material iconográfico permitió explorar cómo los niños y niñas expresan el entorno natural en el que viven y cuáles son los elementos significativos para ellos, muchos de los cuales difícilmente se expresarían con el lenguaje escrito. Los mapas parlantes, vistos desde la antropología, se convierten así en valiosos documentos etnográficos que permiten acceder a las complejas construcciones culturales del espacio, el tiempo y las relaciones sociales desde la mirada infantil, contribuyendo a una comprensión más profunda de sus mundos vividos.

Por otra parte, la encuesta fue diseñada para recoger información sobre los conocimientos de los niños y niñas acerca de su entorno natural, como los nombres de especies de animales y plantas y los nombres de los lugares del paisaje local. Asimismo, incluyó preguntas sobre las formas y experiencias de contacto con la naturaleza. Finalmente, las pláticas libres, aunque menos

frecuentes, resultaron útiles para recoger comentarios y descripciones de los propios niños y niñas sobre sus mapas parlantes.

4. Caracterización del contexto

- Selección de la población

Para la selección de participantes se optó por un muestreo intencional o de conveniencia, entendido como aquel en el que se eligen lugares y sujetos accesibles y con predisposición para participar en la investigación (Robledo, 2005, p. 89). Los criterios considerados fueron tres:

- **El territorio y las características del ecosistema ambiental** en el que se encontraban las unidades educativas, ubicadas en Valles Mesotérmicos, Selva Tropical y Amazonía.
- **La predisposición de la comunidad educativa** para colaborar con el estudio.
- **La edad de los niños y niñas**, comprendida entre 9 y 11 años y cursando el 5.º de primaria.

La elección de este rango de edad se basó en investigaciones que muestran que los mayores niveles de conexión con la naturaleza se observan en la infancia temprana, entre los 3 y 12 años, y que dicha conexión tiende a disminuir gradualmente en la adolescencia, posiblemente debido a las presiones de construcción de identidad social. Asimismo, estudios previos han identificado diferencias significativas de género, señalando un mayor grado de conexión en las niñas que en los niños (Bolzan de Campos et al., 2014; Bonilla, 2017).

Población participante por unidades educativas y ecosistemas ambientales

Unidad educativa	Ecosistema ambiental	No. de estudiantes	Código
Ingavi	Selva tropical	16	IN
Mariano Saucedo	Valles mesotérmicos	18	SU
Ibiato	Amazonía	19	IB
Población total 53 niños y niñas			

Imagen 1. “Autora”

En los tres ecosistemas analizados, un rasgo común es la presencia de biodiversidad y vegetación en el paisaje. No obstante, cada uno presenta particularidades propias. La selección de las comunidades campesinas y de sus respectivos ecosistemas respondió al propósito de indagar las

percepciones de niños y niñas tomando en cuenta el lugar que habitan y las particularidades culturales y lingüísticas.

- *Contexto ambiental de las unidades educativas*

Valles Mesotérmicos (SU)

La unidad educativa se encuentra en la ciudad intermedia de Comarapa, parte de los Valles Mesotérmicos de Santa Cruz. Esta región se extiende en una franja de norte a sur del país, ubicada entre la cordillera de los Andes y las tierras bajas, a una altitud que oscila entre los 1.200 y 2.000 msnm. Su clima es mediterráneo y subtropical, lo que favorece una abundante producción de hortalizas y frutales destinados principalmente al mercado. Además de las áreas de cultivo, que ocupan gran parte del territorio, el paisaje conserva bosques de pinos, cedros y diversas especies arbustivas nativas. La mayoría de los agricultores reside en la zona urbana. En el ámbito educativo, la unidad educativa ofrece formación en los niveles de primaria y secundaria.

Trópico (IN)

La unidad educativa está situada en un pequeño poblado del municipio de Villa Tunari, en plena Selva Tropical caracterizada por su alta biodiversidad. La altitud promedio es de 300 msnm y el clima se distingue por ser caluroso y lluvioso. El municipio cuenta con un amplio potencial para la producción piscícola y agrícola, debido a las características de sus suelos y aguas. La crianza de peces es una actividad relevante para las familias campesinas. Asimismo, existen áreas destinadas a la producción frutícola, en particular de banana para la exportación. La unidad educativa ofrece únicamente el nivel primario, por lo que los niños y niñas deben trasladarse a centros poblados más grandes para continuar con la educación secundaria.

Amazonía (IB)

En Bolivia, la Amazonía constituye un complejo sistema natural de gran biodiversidad, caracterizado principalmente por sus bosques tropicales húmedos. Este ecosistema alberga una amplia variedad de vida silvestre, incluyendo especies de plantas, animales y microorganismos únicos. Asimismo, concentra una gran diversidad cultural, ya que en esta región habitan alrededor de 30 pueblos indígenas. La unidad educativa de Ibiato se encuentra en una pequeña población perteneciente al territorio del pueblo indígena Siriono. Las familias desarrollan actividades de auto subsistencia como la recolección de frutos del bosque, la cosecha de miel silvestre, la caza, la pesca y, en menor escala, la agricultura. La unidad educativa ofrece únicamente el nivel primario; sin

embargo, debido a las limitaciones económicas, muchos niños y niñas no logran completar su escolaridad.

Un aspecto relevante a destacar es el fenómeno de la movilidad humana. En los casos del trópico y de los Valles Mesotérmicos, estos territorios pueden considerarse escenarios multiculturales. Las actividades agrícolas orientadas al mercado, la disponibilidad de recursos productivos y la cercanía de carreteras han convertido a estas zonas en destinos atractivos para familias migrantes provenientes de tierras altas, principalmente quechuas y aimaras (Neva, 2020). En este sentido, el territorio se configura como un espacio de interacción comunicativa entre personas de diferentes culturas.

Las poblaciones que forman parte de este estudio presentan rasgos culturales particulares y se distinguen por sus cosmovisiones, saberes y prácticas de convivencia con el entorno natural. Asimismo, en estos tres contextos se observa un paisaje sociolingüístico diverso. En algunos casos existe mayor vitalidad de las lenguas indígenas locales; sin embargo, de manera general, las familias son bilingües o monolingües castellano-hablantes. En los niños y niñas se evidencia una tendencia marcada hacia el monolingüismo en castellano, debido a distintos factores: las decisiones de los padres de familia, el escaso uso de la lengua en el ámbito familiar y la influencia de la educación escolarizada. En el territorio Siriono, el uso de la lengua indígena entre los niños y niñas se encuentra en un proceso de desplazamiento acelerado.

5. Resultados

5.1 Elementos del entorno natural significativos para los niños y niñas

En este apartado describimos los aspectos de la naturaleza que capturan la atención y el interés de los niños y niñas y son plasmados en los mapas parlantes. Para la interpretación de los dibujos se definió tres categorías: a) elementos bióticos, que integran a todos los seres vivos del ecosistema (humanos, plantas y animales), b) elementos abióticos, son todos los componentes que determinan el espacio físico o biotopo donde viven, se alimentan, se relacionan y se reproducen los seres vivos (suelos, montañas, ríos, astros) y c) los elementos artificiales, son aquellos elaborados por el hombre, haciendo uso de materiales que se encuentran en la naturaleza. (Márquez, 2022)¹

a) Elementos bióticos

¹ Otros autores definen los suelos, montañas, ríos, astros como parte de los elementos bióticos. En nuestro estudio decidimos separar en tres grupos siguiendo a las argumentaciones realizadas por Campos (2022)

ECO-REBEL

Entre los elementos bióticos, un aspecto que sobresale en los dibujos de los niños y niñas es la ausencia de la figura humana. De un total de 53 mapas parlantes, solo en 9 aparecen personas (adultos, niños o niñas), en su mayoría varones. En pocos casos la presencia humana está asociada a una actividad; únicamente en un dibujo se representa a una persona pescando en el río. Esta escasa aparición del ser humano podría reflejar el imaginario infantil en torno a la separación entre los seres humanos y la naturaleza y una visión antropocéntrica. (Stibe, 2015)

Frecuencia de elementos bióticos

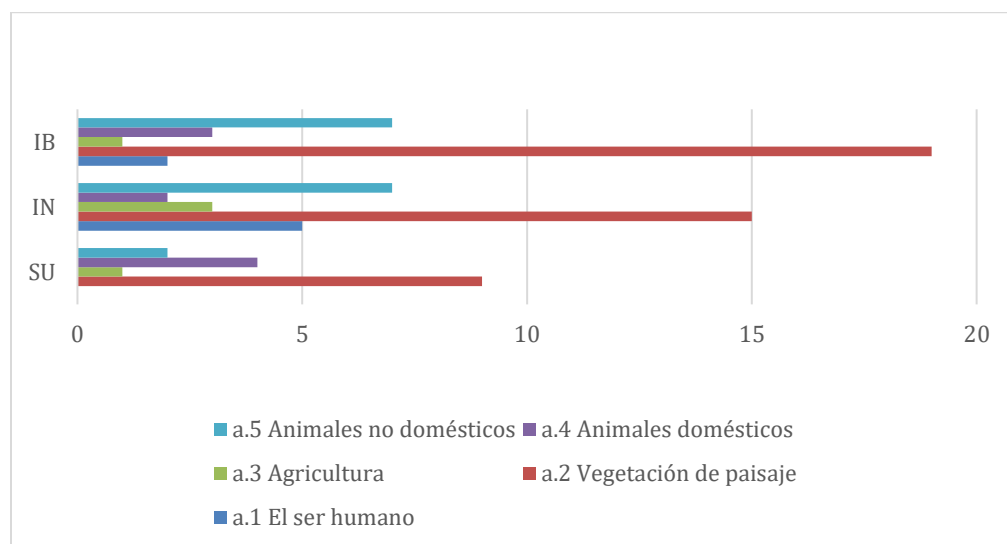


Imagen 2. “Autora”

El gráfico 2 muestra que, el territorio y las representaciones de árboles, arbustos y flores, son componentes muy importantes para los niños y niñas, pues en casi todos los dibujos existe al menos un árbol. En algunos dibujos de SU se observan árboles con abundantes frutos, esto debido a la vocación productiva del lugar. Asimismo, en los dibujos realizados por niñas sobresalen las flores y también más detalles sobre el paisaje. Este dato evidencia que las mujeres tienen mayor sensibilidad en su contacto con la naturaleza. (Shiva, 2008)

Percepción de una niña sobre su entorno natural

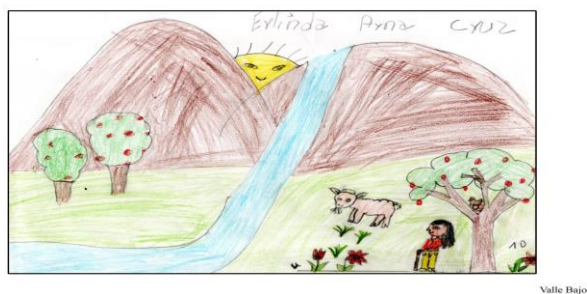


Imagen 3. “Niña de los Valles Mesotérmicos (SU)”.

Interpretación: “Está es mi huerta, hay manzanas en los árboles, mi chivito está comiendo pasto. En el árbol hay un nido de pajaritos”.

El siguiente dibujo es de un niño de SU, que representa la biodiversidad de árboles y montañas que forman parte del paisaje.

Percepción de un niño sobre biodiversidad en el paisaje

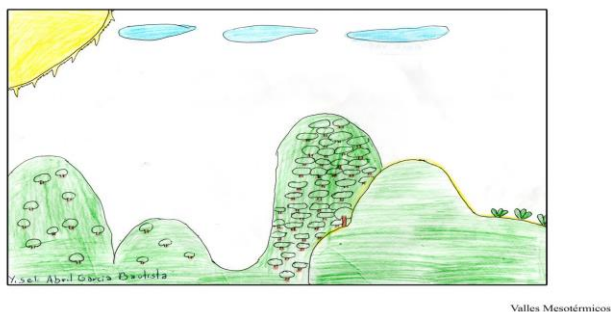


Imagen 4. “Niño de los Valles Mesotérmicos (SU)”.

Interpretación: “Allá.... hay árboles grandes y pequeños, son bonitos. Donde hay más árboles viven dice algunos animalitos”.

En general, son pocos los dibujos que incluyen representaciones de cultivos o predios agrícolas, a pesar de que en los tres ecosistemas estudiados la agricultura constituye una práctica. Esto podría deberse a que los niños y niñas participan cada vez menos en las labores agrícolas junto a sus familias, ya que gran parte de su tiempo se destina a otras actividades.

Otra explicación posible es que, desde su propia subjetividad, los niños y niñas no consideren esta actividad como relevante, pues en sus familias está muy presente el deseo de migrar en busca de mejores condiciones de vida. En ese horizonte, los niños y niñas comparten estas expectativas, valorando el mundo urbano como referente de “una vida mejor”. En consecuencia, algunos elementos de su entorno natural pierden centralidad en sus representaciones, a diferencia de aquellos que los atraen y que se vinculan directamente con sus aspiraciones.

En cuanto a la frecuencia de representaciones de animales no domésticos, en los dibujos de IN e IB predominan las bandadas de aves y otros seres propios de la selva, como víboras y loros, aunque en menor proporción. En general, la presencia de animales domésticos, como perros y gatos, es escasa. Esto podría indicar que las mascotas han dejado de ocupar un lugar central en el imaginario infantil o que, progresivamente, están perdiendo relevancia en su vida cotidiana.

b) Elementos abióticos

Entre los elementos abióticos (suelos, montañas, ríos, astros), algo que resalta es que en Ibiato (IB), tratándose de una microregión selvática, los niños y niñas le dan mucha importancia a las nubes y a la lluvia. De igual manera, en IN, ubicada en una zona tropical, en muchos dibujos existen representaciones de ríos, visto que, por el territorio de esta comunidad pasa un río caudaloso que suministra agua a estanques construidos para la crianza de peces.

Frecuencia de elementos abióticos

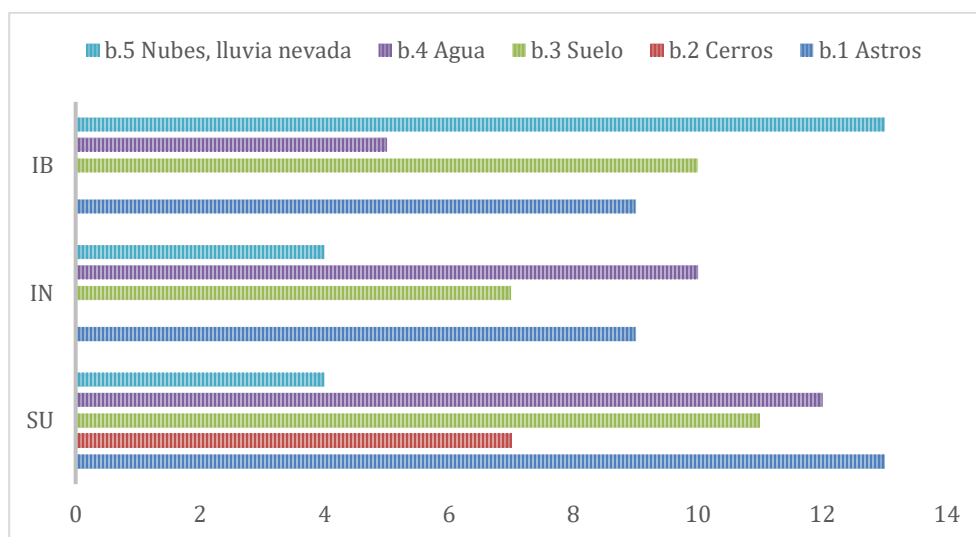


Imagen 5. “Autora”

El gráfico 4 muestra que otro elemento recurrente en los dibujos es el suelo, el cual simboliza el territorio y la superficie del paisaje. Asimismo, el sol aparece como un componente central para los niños y niñas. Según la interpretación de sus representaciones, lo dibujan porque “el sol calienta el ambiente”, “el sol da luz en el día” y “el sol es alegría”. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Lancy (2014), quien señala que los niños y niñas aprenden a percibir su entorno en función de sus afectos y de las cosmovisiones propios de su contexto cultural.

c) Elementos artificiales

En los tres casos, la vivienda aparece representada en la mayoría de los dibujos. En algunos de ellos, las construcciones ocupan incluso el primer plano del paisaje y superan en proporción a otros elementos. Haciendo una comparación, no se observan diferencias significativas en la frecuencia ni en los tipos de vivienda representados. Como tendencia, parece existir un patrón dominante que, en cierta medida, no refleja las características propias de las viviendas típicas de cada región, como las de la Amazonía. Esta uniformidad podría explicarse por la influencia de la escuela y de los medios de comunicación, ya que muchos elementos del paisaje representados por los niños y niñas responden más a construcciones mediáticas que a experiencias directas del entorno.

Frecuencia de elementos artificiales

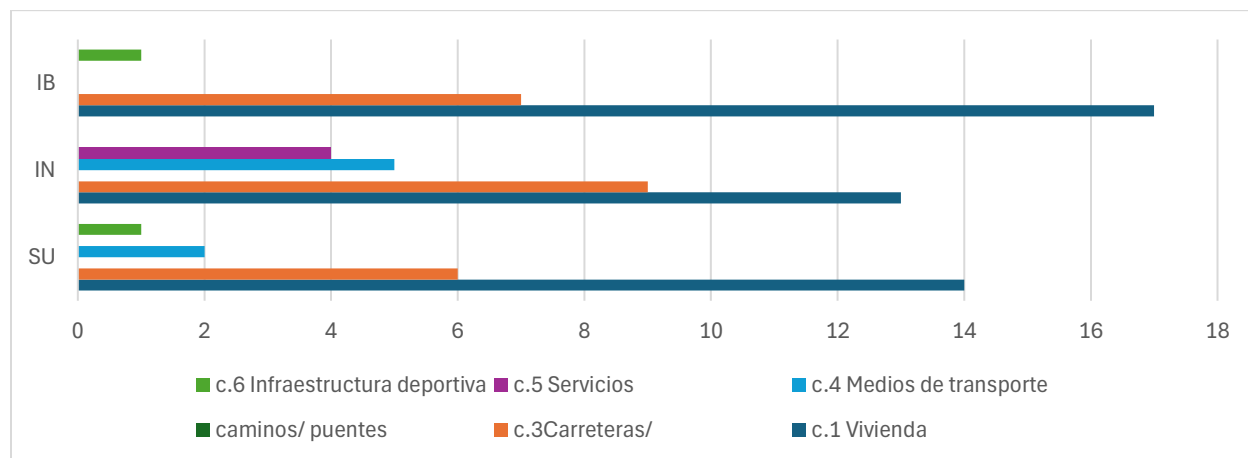


Imagen 6. “Autora”

En comunidades campesinas con tendencia al nucleamiento urbano o próximas a ciudades intermedias, como en IN y SU, donde atraviesan carreteras troncales, este elemento ocupa un lugar central en los dibujos de los niños. Su relevancia podría interpretarse como un reflejo de cómo

perciben la conectividad, la modernidad y las oportunidades vinculadas al mundo urbano, influyendo en la manera en que construyen simbólicamente su paisaje y jerarquizan los elementos que consideran significativos en su entorno cotidiano.

Representaciones de carreteras en los Valles Mesotérmicos y en el Trópico

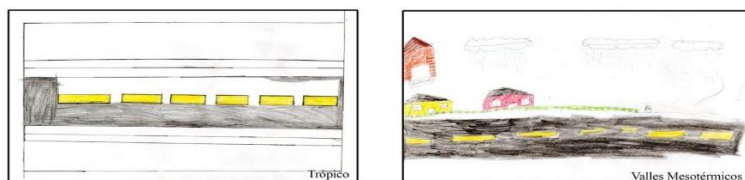


Imagen 7. “Niño de IN y niño de SU”

Interpretación del autor del dibujo: Por esta carretera pasan las flotas (buses), van a Cochabamba (nombre de ciudad). Mi papá se ha ido ahí a trabajar, nos dijo que cuando vuelva nos llevará, a mí, a mis hermanitos y a mi mamá, solo mi abuelita se quedará. (Niño de SU)

De manera similar, en las zonas con mayor nucleamiento urbano aparecen en los dibujos representaciones de antenas de televisión, wifi y tendido de cables eléctricos. En contraste, la infraestructura deportiva casi no está presente: solo en 2 de los 53 dibujos se incluyen canchas de fútbol. Esta ausencia podría interpretarse como un reflejo de la pérdida de prácticas deportivas y de actividades al aire libre, desplazadas progresivamente por otros intereses y referentes ligados al mundo urbano y digital.

5.1.1 El contacto con la naturaleza: Cualidades sensoriales

Retomando las ideas de Lancy (2014), las percepciones de los niños y niñas se configuran a partir de un vínculo perceptivo y afectivo profundo con los componentes físicos del paisaje. Entre las cualidades sensoriales que los niños y niñas asocian con su entorno natural, en sus narrativas se identificaron tres dimensiones principales, vinculadas a distintos componentes:

- a) *Cualidades táctiles*: caminar por el bosque (1), subir a una montaña (2), trepar un árbol (3), bañarse en un río (4).
- b) *Cualidades auditivas*: escuchar el canto de los pájaros y otros animales del entorno natural

(5)

c) Cualidades *visuales*: contemplar las estrellas, la luna, el Sol (6).**Gráfico 5***Contacto con la naturaleza: frecuencias de cualidades sensoriales*

SR (sin respuesta), B=Nunca; A=SI.

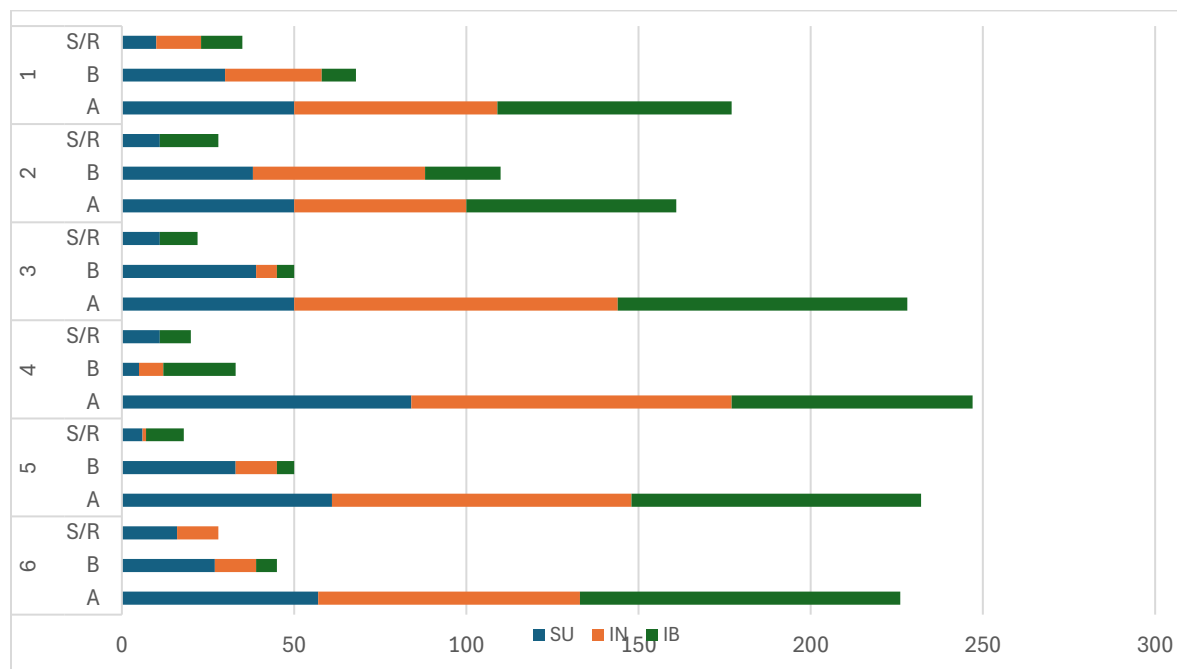


Imagen 8. “Autora”

a) Cualidades táctiles: La experiencia de caminar por el bosque o recorrer otros predios del entorno natural se observa con frecuencia similar en los tres casos, aunque en IB es relativamente mayor, posiblemente porque los niños y niñas acuden cotidianamente al bosque con sus padres para recolectar frutos, cazar o pescar. En cuanto a la experiencia de escalar montañas, en SU y BI la frecuencia de respuestas positivas es baja, dado que en estos territorios solo existen montañas bajas dispersas en medio del bosque. En contraste, en IN, aunque no hay montañas locales, los niños y niñas viven estas experiencias en otros territorios; en muchos casos, sus padres, migrantes de tierras altas, los llevan temporalmente a sus lugares de origen. Este hallazgo evidencia la noción de “territorios móviles” en las experiencias de contacto con la naturaleza, mostrando cómo el territorio moldea las percepciones de los niños y niñas sobre su entorno natural.

Trepar árboles es una actividad habitual en los tres casos; los niños y niñas aprenden desde temprana edad a escalar con el fin de recoger frutos. Sin embargo, en SU la frecuencia de

esta actividad es menor, posiblemente porque sus familias residen mayormente en el poblado y los niños y niñas dedican su tiempo a otras actividades al interior de sus domicilios. Además, gran parte del territorio está ocupado por cultivos. (hortalizas y frutales), no así por especies arbustivas.

De igual manera, la disponibilidad de fuentes de agua en el territorio propicia la práctica de la natación en ríos y estanques; los niños y niñas de IN e IB presentan una mayor frecuencia positiva en estas experiencias, dado que en sus territorios existen diversos ríos y estanques que facilitan esta práctica. Finalmente, los niños de la comunidad IB e IN muestran mayor sensibilidad y conexión con la naturaleza, ya que pueden escuchar el canto de los pájaros y de otros animales que habitan en el bosque.

b) Cualidades auditivas: La experiencia de escuchar el canto de los pájaros y de otros animales propios del entorno natural presenta una alta frecuencia positiva en IN e IB. Esto podría explicarse por la mayor biodiversidad de animales que caracteriza a ambos ecosistemas. Además, los niños y niñas de estas comunidades participan con mayor frecuencia en las actividades que sus padres realizan en espacios abiertos, lo que favorece un contacto directo con los sonidos de la naturaleza.

c) Cualidades visuales: De acuerdo con el Gráfico 7, la contemplación de la luna, las estrellas o la puesta del sol presenta una alta frecuencia positiva en IB e IN, por las razones ya señaladas. Cabe resaltar que la contemplación de la naturaleza no constituye únicamente un acto de admiración estética; para los niños y niñas que participan en actividades familiares como la agricultura, la caza o la pesca, resulta fundamental mantener una atención constante al acontecer natural, por ejemplo, a las fases de la luna.

En suma, los datos del Gráfico 7 muestran que, en los tres casos, las respuestas positivas en todas las cualidades sensoriales presentan frecuencias altas. Sin embargo, también es necesario considerar las respuestas negativas, es decir, aquellas actividades que los niños y niñas nunca tuvieron la oportunidad de experimentar. Estas se registran con mayor frecuencia en SU e IN. Una posible explicación radica en la presencia de poblaciones migrantes, la tendencia al nucleamiento urbano y la orientación de la producción agrícola y piscícola hacia el mercado, factores que restringen el desarrollo de dichas experiencias en los niños y niñas.

Asimismo, las condiciones biogeográficas del territorio pueden constituir un factor determinante; por ejemplo, en IN algunos ríos cercanos a las viviendas son caudalosos y peligrosos, lo que limita el contacto directo con ellos. Finalmente, resulta innegable la influencia de los medios de comunicación y de la tecnología digital, que favorecen el encierro doméstico y reducen las actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza. Esta situación se relaciona con lo que Louv (2005) denomina “déficit de atención a la naturaleza”, fenómeno que puede ser entendido como un síntoma del proceso de “extinción de la experiencia”. (Pyle, 1993; Maffi, 2000)

5.2 Emociones y sentimientos que los niños experimentan en relación con la naturaleza

En cuanto a la conexión emocional que los niños y niñas establecen con la naturaleza, se identificaron dos dimensiones principales: a) los sentimientos hacia la naturaleza y b) la preocupación por la salud del entorno natural. Con relación a la primera dimensión, a continuación, se presentan algunas frases expresadas por los niños, organizadas en tres categorías:

a) La Naturaleza como madre / ser vivo / con agencia

- (1) “La Pachamama es nuestra madre porque nos cuida a todos”. (SU)
- (2) “La naturaleza es para mí algo muy bonito y un ser vivo”. (IN)
- (3) “Mi papá dice que el monte (selva) tiene su dueña, ella no permite que las personas corten muchos palos (árboles)”. (IB)

b) Belleza y aprecio estético

- (5) “Para mí la naturaleza es la primavera”. (SU)
- (7) “Es hermoso, hay aire y animales”. (IB)
- (8) “Me hace feliz por su belleza”. (IN)

Las expresiones de los niños y niñas ponen de manifiesto una cosmovisión biocéntrica, en la que la naturaleza es concebida como un ser vivo y protector, comparable a una madre que cuida de sus hijos. Esta representación desafía los marcos antropocéntricos, al situar al ser humano no como centro del universo, sino como parte de un entramado vital compartido con otros seres. Al mismo tiempo, las frases evidencian la dimensión afectiva de esta relación, en tanto se articulan en torno a sentimientos de respeto, cuidado y admiración hacia la naturaleza, lo que revela la existencia de un vínculo ético y emocional que trasciende la mera utilidad de la naturaleza como recurso. Esta perspectiva coincide con la señalada por Berkes (2008, p. 9).

Si bien en gran parte de las expresiones infantiles predomina una cosmovisión biocéntrica, en la que la naturaleza se concibe como un ser vivo con agencia, también emergen discursos de corte antropocéntrico. En este sentido, las frases agrupadas en la categoría c) muestran a la naturaleza situada principalmente al servicio del ser humano, lo que contrasta con la perspectiva relacional y de respeto señalada anteriormente. Asimismo, en una de estas expresiones se advierten nociones influenciadas por el ámbito escolar, evidentes en el uso de categorías como “*planeta, recursos naturales, flora, fauna*”, que reflejan la incorporación de un lenguaje más técnico y académico en la manera de nombrar la naturaleza.

c) La Naturaleza como fuente de recursos

“La naturaleza nos da alimentos”. (SU)

“Es medio de vida para animales y personas”. (IN)

“Es lo que nos da el aire y los vegetales”. (SU)

“La naturaleza en un planeta muy hermoso con flora y fauna”. (SU)

Con relación a la segunda dimensión, referida a la salud y la preocupación por el entorno natural, los datos muestran que los niños y niñas identifican distintos factores que amenazan su entorno. El gráfico 9 evidencia que la basura ocupa el primer lugar en los tres ecosistemas, con mayor incidencia en SU. Esta tendencia podría explicarse por la presencia de un núcleo urbano y su estrecha vinculación con el mercado agrícola, factores que generan una mayor acumulación de desechos.

La reiterada mención de este problema revela que los niños y niñas perciben la basura como un elemento predominante en el paisaje (sobre todo desechos plásticos) y como una amenaza concreta para la biodiversidad. Esta percepción evidencia una sensibilidad ambiental orientada al cuidado y la preservación de su entorno inmediato.

En IB, una comunidad amazónica, los incendios forestales constituyen otro motivo de preocupación relevante para los niños y niñas. En los últimos años, Bolivia ha registrado incendios de gran magnitud, con un promedio de 54 % de la superficie quemada anualmente, que han devastado millones de hectáreas de bosques, provocando daños ambientales y sociales significativos. Esta situación es particularmente crítica en el departamento del Beni, donde se encuentra el territorio del pueblo indígena Siriono. A estos riesgos se suma la contaminación del aire, del agua y la pérdida de la biodiversidad, factores que intensifican la percepción de vulnerabilidad infantil frente al deterioro de su entorno natural.

En SU, por su parte, la preocupación se centra en la extinción y el maltrato de los animales, así como en la tala de árboles, problemas que pueden estar relacionados con la creciente migración externa y la habilitación de nuevas áreas de cultivo. Estos elementos ponen de relieve la percepción de los niños y niñas sobre las amenazas directas a la biodiversidad local.

Frecuencias sobre los problemas ambientales

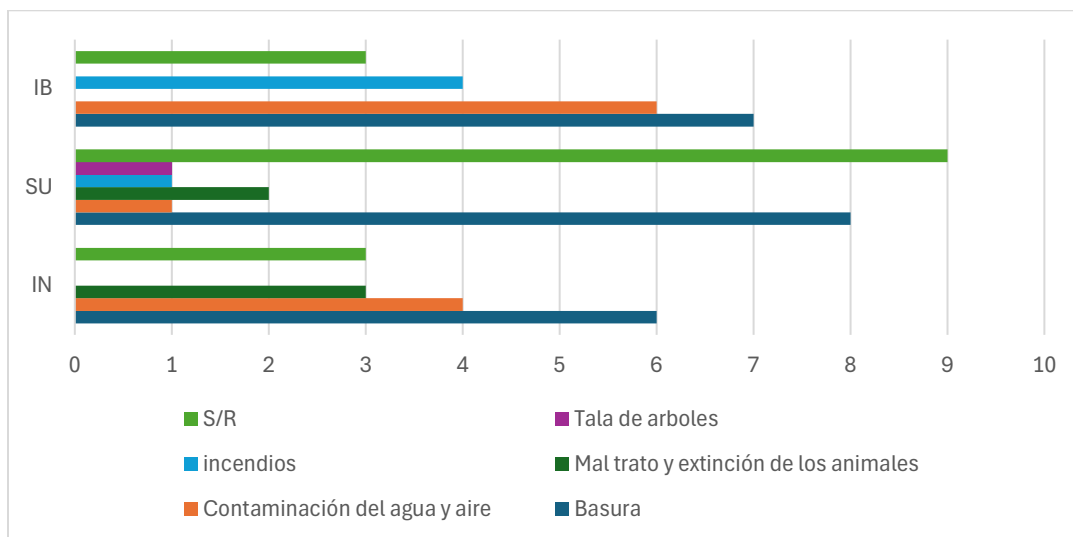


Imagen 9. “Autora”

Sin embargo, el gráfico 9 muestra que las preguntas sin respuesta (SR) presentan alta frecuencia en los tres ecosistemas, especialmente en SU, lo que podría indicar que el proceso de desconexión de los niños y niñas con la naturaleza influye en su capacidad para identificar y valorar los problemas ambientales.

4.4 Vocabulario de niños y niñas sobre su entorno natural

A través de un registro escrito se recopiló información sobre los conocimientos que los niños y niñas poseen acerca de distintos elementos del entorno natural, como árboles, plantas, animales y lugares característicos del paisaje local. El amplio repertorio léxico documentado, sobre todo en IB, no solo refleja un conocimiento del paisaje, sino también las formas en que el lenguaje media la relación cognitiva y afectiva con la naturaleza. Esta riqueza de vocabulario muestra que los

niños y niñas no solo identifican, nombran y clasifican los elementos de su entorno, sino que también, a través de las palabras, crean vínculos de interacción con el mundo natural que los rodea.

Vocabulario sobre el entorno natural

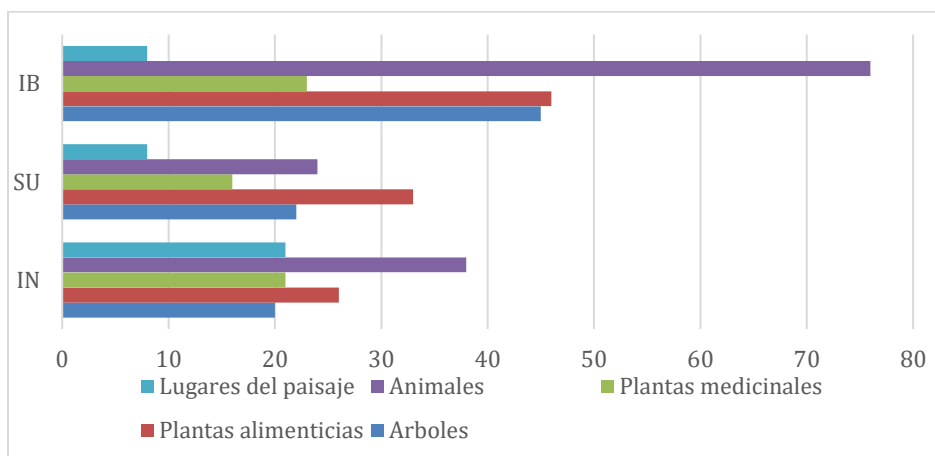


Imagen 10. “Autora”

Nombres de árboles

En los tres casos analizados destacan los nombres de árboles que conforman el paisaje local, algunos de ellos correspondientes a especies endémicas, como ciertas variedades maderables de la Amazonía. El mayor número de especies registradas se observa en IB, con 48 variedades, lo que refleja tanto la alta biodiversidad de la selva amazónica como la capacidad de los niños y niñas para reconocer y nombrar estas especies a partir de sus experiencias y de la transmisión de saberes por parte de sus familias. En contraste, en SU se registraron únicamente 13 especies, situación que podría relacionarse con la expansión de la frontera agrícola y la consecuente reducción de áreas boscosas.

Cabe señalar que algunos nombres registrados no corresponden estrictamente a árboles, sino a arbustos o plantas de menor porte, lo que podría interpretarse como un indicio de pérdida de conocimientos específicos y de la dificultad para distinguir entre diferentes categorías vegetales. Asimismo, aparecen nombres de árboles frutales que no son propios de la región, pero que forman parte de la dieta infantil, evidenciando que, aunque los niños y niñas no siempre reconocen el origen geográfico de ciertas especies, integran su experiencia de consumo al repertorio de nombres que utilizan para describir su entorno natural.

Nombres de plantas medicinales

En la encuesta aplicada, los niños y niñas registraron una cantidad considerable de plantas medicinales presentes en sus comunidades, aunque algunos manifestaron un conocimiento limitado o incluso desconocimiento sobre ellas. En IB se identificaron 24 especies, y durante las conversaciones abiertas se constató que, si bien algunos niños y niñas no recuerdan con exactitud los nombres, sí describen detalladamente sus usos para determinadas patologías, los lugares donde crecen y las épocas de cosecha, lo que refleja la vigencia y transmisión de la medicina tradicional en la población. En contraste, en SU se registró un número menor de especies que en IN, posiblemente relacionado con el proceso de nucleamiento urbano, que ha incentivado a muchas familias a recurrir a la medicina convencional. Cabe señalar, además, que en las listas aparecen de manera reiterada nombres de árboles y frutas con propiedades medicinales, lo que evidencia la integración de la experiencia alimentaria y la práctica medicinal en el conocimiento infantil del entorno natural.

Nombres de plantas alimenticias

En general, los niños y niñas presentan un amplio repertorio de nombres de plantas alimenticias propias de su entorno. En IB se registraron 35 especies, reflejo de la abundancia de “alimentos silvestres” que la selva amazónica ofrece, tanto recolectados como cultivados. En contraste, en SU se identificaron únicamente 26 especies, principalmente frutas, hortalizas y tubérculos destinados al mercado. Los Valles Mesotérmicos se caracterizan por la producción de fresas, manzanas, chirimoyas y tomates, y aunque los niños y niñas participan poco en las actividades agrícolas, reconocen los nombres de las plantas gracias a su involucramiento en la comercialización de los productos.

Un aspecto particularmente relevante es la manera en que algunos niños y niñas de IB conciben la naturaleza. En su lógica no existe una fragmentación de las especies según su utilidad, sino que todos los seres forman parte de un mismo hábitat: “Todos son seres que habitan en el monte”. Al respecto, un niño señaló: “La miel es para comer y también es medicinal, cosechamos en el bosque; las colmenas de las abejas silvestres están en los árboles”. Estas afirmaciones evidencian una comprensión integrada y relacional del entorno, en la que los componentes no se perciben como categorías rígidas, sino interconectadas al interior del bosque, reflejando una visión ecológica profunda y un conocimiento basado en la experiencia práctica.

Nombres de animales

De igual forma, los conocimientos de los niños y niñas sobre las diferentes especies de animales que existen en cada lugar son vastos. En los tres casos, el 85% de los niños y niñas logró registrar entre 6 a 12 nombres de especies. En IB figuran mayormente nombres de peces, aves (pájaro, loros), mamíferos, serpientes y otros animales que habitan el monte, y que los niños y niñas tuvieron la oportunidad de verlos al participar en la caza y la pesca junto a sus padres. En total registraron 55 diferentes nombres de animales, de los cuales muy pocos son nombres de animales domésticos, predominan nombres de animales de caza, pesca. Por ejemplo, registraron 15 nombres de peces. Este dato coincide con las representaciones iconográficas.

Un detalle en IB, es que la mayoría de los nombres de animales están en lengua siriono, lo cual puede ser una evidencia que la percepción de los niños y niñas sobre el medio ambiente natural está ligada a la vitalidad de su lengua materna.

En los casos de SU e IN, en la lista se ha encontrado algunos nombres de animales que no forman parte del ecosistema, por ejemplo, elefante. En estos casos podemos decir que la familia no es la única institución que influye en los imaginarios de los niños y niñas. También es determinante el papel de la escuela y los medios de comunicación como instituciones socializadoras (Bonilla & Guasch, 2018). Hoy en día, el acceso a las tecnologías digitales (internet, redes sociales, video juegos) están conduciendo a los niños a transitar y tener experiencias en otro tipo de territorios, los “territorios digitales”.

Nombres de lugares del paisaje

Para saber acerca del reconocimiento que hacen los niños y niñas sobre el paisaje que los rodea, se les solicitó que registraran los nombres de ríos, lagos, montañas y otros predios existentes en lugar donde viven. En los registros, IN presentó la mayor cantidad de nombres, destacando especialmente los “recursos hídricos”, como lagunas y ríos, lo que coincide con las representaciones iconográficas de los niños y niñas, quienes resaltan el agua como un elemento vital para la vida y para la crianza de peces.

En IB se registraron pocos nombres de lugares, probablemente porque, en la cosmovisión de los Siriono, el territorio se concibe como un espacio denso donde habitan todos los seres de la naturaleza, incluido el ser humano. Por ello, los lugares no necesariamente poseen nombres específicos; los espacios del territorio se identifican principalmente a partir de la interacción con la naturaleza. Así, el nombramiento de algunos lugares del bosque tiene relación con el hábitat de algunos animales o árboles.

Durante las conversaciones, los niños y niñas expresaron frases como: “Hay un lugar donde paran más los venados, pero no tiene nombre”; “Cuando vamos de caza hay unos pajaritos que nos indican por dónde ir”; y “En los curichis (pantanos) viven los cocodrilos”. Estas expresiones corroboran lo señalado por Coyle (2005), quien sostiene que “los niños y niñas presentan una inclinación natural hacia la conexión con la naturaleza, percibiéndola como algo más que un simple escenario físico”. Por otra parte, también se revela que el lenguaje no es exclusivamente antropocéntrico, ya que los seres de la naturaleza muestran sus propias formas de comunicación.

No obstante, el reconocimiento del territorio por parte de los niños y niñas parece estar erosionándose debido a un proceso acelerado de pérdida de experiencias vivenciales. Durante una plática libre, se consultó a un profesor de la escuela sobre por qué los niños y niñas registraron pocos nombres del paisaje. Él respondió: “Ellos casi ya no van a caminar junto a sus padres por el territorio de la comunidad” y señaló que, en el pasado, conocer los nombres de los lugares era fundamental como referente para ubicarse o trasladarse de un lugar a otro. Este testimonio sugiere que las nuevas generaciones de niños y niñas están perdiendo interés en aprender los nombres de ríos, lagos, montañas y otros elementos del paisaje local, probablemente porque sus expectativas e intereses han cambiado y, como se mencionó, también por la disminución de experiencias directas en el territorio.

5. Conclusiones

La lingüística ecosistémica, entendida como el estudio de las interrelaciones entre lengua, comunidad y ambiente (Couto, 2012), ofrece un marco fecundo para comprender las percepciones de los niños sobre la naturaleza. Desde esta perspectiva, el territorio no es un escenario pasivo, sino un espacio vivencial donde se entretajan percepciones, emociones y saberes. Tal como plantea Ingold (2000), la percepción del ambiente natural surge en la

práctica del caminar y no únicamente en la representación abstracta; en otras palabras, las prácticas tradicionales permiten el contacto directo con la naturaleza.

Desde la ecolingüística, las narrativas infantiles revelan los elementos más importantes que los niños y las niñas asocian con el entorno natural, también muestra las cualidades táctiles, auditivas, sensoriales y afectivas, expresadas en lenguajes iconográficos, orales y escritos. Estas narrativas confirman que las experiencias en el territorio son situadas y están profundamente ligadas a los ritmos de la vida familiar y comunitaria. Los datos evidencian, además, que los niños y niñas no solo perciben el entorno como un ser vivo dotado de agencia, sino que también desarrollan una sensibilidad crítica ante los problemas ambientales.

Los hallazgos destacan, asimismo, que la lengua materna y los saberes locales son esenciales para mantener viva la relación con el entorno natural. En comunidades como IB, ubicada en la región amazónica, donde existe una estrecha interacción entre comunidad humana y naturaleza, los niños y niñas utilizan la lengua siriono para nombrar plantas, animales y lugares del bosque. También describen con detalle los elementos abióticos que forman parte del paisaje. Este hecho revela la interdependencia entre lengua, memoria ecológica y transmisión intergeneracional de conocimientos.

No obstante, también se observa un proceso de erosión del reconocimiento territorial, vinculado a la disminución de experiencias directas con el entorno y a la penetración de imaginarios urbanos y digitales. La pérdida del hábito de caminar junto a los padres o de participar en actividades agrícolas, recolección de frutos, de caza y pesca, como ocurre en SU, apunta a una transformación en las formas de vinculación con la naturaleza.

En los tres casos, la notoria ausencia de figuras humanas en las representaciones del paisaje puede entenderse como un indicio de tránsito hacia una visión más antropocéntrica de la relación entre cultura y naturaleza.

Por otra parte, la idea de territorios móviles refleja la dinámica poblacional que caracteriza hoy a las sociedades. En el caso de IN, las familias que transitan entre distintos lugares muestran que el territorio no es estático, sino que se extiende en las trayectorias y en la experiencia plurilocal. A ello se suma no solo la movilidad transterritorial, sino también la migración del territorio real al territorio virtual, lo que evidencia que las infancias habitan en una tensión entre el arraigo comunitario y la apertura hacia múltiples territorialidades: la

vivida, la simbólica y la digital. Estas nociones desafían las concepciones rígidas de territorialidad que tradicionalmente han marcado las percepciones sobre el medio ambiente. Finalmente, en tiempos de crisis ecológica global, atender a las narrativas infantiles resulta fundamental para comprender las transformaciones actuales en la relación entre lenguas, saberes y paisajes, así como para fortalecer procesos educativos y comunitarios que valoren la diversidad biocultural. Las voces de los niños y niñas nos recuerdan que aún es posible imaginar y construir otros modos de habitar el mundo: más afectivos, más comunitarios y más respetuosos con la naturaleza. Reconocer y valorar sus percepciones sobre el territorio no solo amplía nuestra comprensión de la biodiversidad y la cultura, sino que también abre caminos hacia una ética del cuidado que involucre a todos los seres vivos.

Referencias

BOLZAN DE CAMPOS, C. et al. Percepción de la naturaleza por niños de contextos urbano y costero: un análisis de dibujos y palabras clave. <https://www.redalyc.org/pdf/2830/283043155005.pdf>, 2014 (consultado: 15/12/2024).

BERKES, Fikret. Sacred ecology (4th ed.). Routledge, 2015. <https://doi.org/10.4324/9781315764804> (consultado 02/05/24).

BONILLA MARTOS, A. L. & GUASCH Mari. (Coords.). Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil: Fundamentos, propuestas y aplicaciones (1.^a ed., 272 pp.). Madrid: Ediciones: Pirámide. 2018.

CHAWLA, Louse. Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 144–170. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.17.4.0144>, 2007 (consultado 21/02/25).

COUTO, Hildo H. “Ecolingüística”. En: Arratia, M. & Limachi, V. (Org.). Construyendo una sociolingüística del Sur. PROEIB Andes. Cochabamba – Bolivia: Kipus, 2019, págs. 145-166.

COUTO, Hildo H. Lingüística Ecosistêmica: <http://meioambienteelinguagem.blogspot.com.br/2012/06/linguistica-ecossistemica.html>,

2012 (consultado 10/10/ 2024).

COYLE, Do. HOOD, Philip & MARSH, David C: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. 2010.

COYLE, Do. The Teaching Observatory: exploring zones of interactivity in Holmberg. G. Holmberg, M. Shelley & C. White (Eds.), Languages and Distance Education: Evolution and Change (p. 309–326). Multilingual Matters. ojs.ual.es. 2005.

COX, Ruth. Saberes locales, metodologías y técnicas participativas. La Paz: NOGUB-COSUDE/CAF.1996

DURAND, Leticia. De las percepciones a las perspectivas ambientales. Una reflexión teórica sobre la antropología y la temática ambiental. Nueva Antropología, 21(68), 2008, págs.75–87.

GUTIÉRREZ, Begoña, RUEDAS, Juan, CABALLERO, David. & MURCIANO, Antonio. La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades infantiles: Una revisión sistemática. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Vol. 36, Núm. 1, 2024, págs. 31-52. <https://doi.org/10.14201/teri.31397>. (consultado 01/03/2024).

INGOLD, Tin. The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill. Routledge.

ISBN: 9780415228329 |465 páginas. Internacionales, (36), 31–52. <https://doi.org/10.14201/teri.31397> Ittelson, W. H. (Ed.). (1973). Environment and cognition. Seminar Press. 2000.

LANCY, Robert. The anthropology of childhood: Cherubs, chattel. 2014.

LOUV, Richard. Los últimos niños en el bosque. <https://www.bookekey.app/es/book/los-%C3%BAltimos-ni%C3%B1os-en-el-bosque>. 2005 (consultado/05/06/24).

MAFFI, Luisa. Linguistic, cultural, and biological diversity. Annual Review of Anthropology, 34,599–617. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.34.081804.120437>. 2005 (consultado 29/11/24).

MAFFI, Luisa. On Biocultural Diversity. Linking Language, Knowledge, and the Environment. Smithsonian Institution Press, Washington, D.C. 2000.

MÁRQUEZ, M. Factores bióticos y abióticos. <https://www.ecologiaverde.com/factores-bioticos-y-abioticos-que-son-y-diferencias-1260.html>, 2022 (consultado: 17/05/24).

MILTON, K. (2002). Loving Nature: Towards an Ecology of Emotion. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203421413>, 2002 (consultado 21/03/25).

NABHAN, G.P., & ANTOINE, St. The loss of floral and faunal story: The extinction of experience. The Biophilia Hypothesis, ed. S.R. Kellert and E.O. Wilson. Pp. 229-250. Washington, D.C.: Island Press. 1993.

NEVA, D. El significado de Tierra y Territorio de la cosmovisión indígena. <https://www.culturalsurvival.org/news/el-significado-de-tierra-territorio-desde-la-cosmovision-indigena>, 2020 (consultado: 14/11/24).

OpenAI. (2025). ChatGPT (versión GPT-5) [Modelo de lenguaje]. <https://chat.openai.com/>

PROSHANSKY, Harol M., FABIAN, Abbe K., & KAMINOFF, Robert. Place-identity: Physical world socialization of the self. Journal of Environmental Psychology, 3(1), 1983, págs. 57–83. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(83\)80021-8](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(83)80021-8) (consultado: 25/10/24)

PYLE, Robert M. The extinction of experience. Yale University Press. 1993.

CASTRO, Vanesa y RIVAROLA, Magdalena. Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa (Convenio MEC-HIID).1998.

ROBLEDO, M. Diseño de muestreo. Madrid: Nure investigación, N° 12, p.1-18 .2005.

SALAS, Francisco F. Propuesta educativa: Principios – valores – familia desde la cosmovisión andina. Universidad Salesiana. La Paz. 2009.

SKUTNABB,Tove A., & HARMON, David. Biological diversity and language diversity: Same trajectory, shared future? In T. Skutnabb-Kangas & O. Swain (Eds.), Linguistic

genocide in education—or worldwide diversity and human rights?). Routledge. 2018, págs. 301–330.

STIBBE, Arran. *Ecolinguistics: Language, ecology and the stories we live by*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887565>. 2015 (consultado 20/08/23/).

SOGA, Masashi & Gaston, Kevin J. Extinction of experience: The loss of human–nature interactions. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(2), 94–101. <https://doi.org/10.1002/fee.1225> 2016 (consultado 01/05/24).

WOLFF, Phillip. & MEDIN, Douglas L. Measurement of evolution and evolution of biological folk knowledge. In L. Maffi, editor. *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Smithsonian Institution Press, Washington D.C. 2000 págs 2012-2028.

Aceito em 20 de fevereiro de 2026.

ECOLINGUÍSTICA: REVISTA BRASILEIRA DE
ECOLOGIA E LINGUAGEM (ECO-REBEL), V. 12, N. 1, 2026.