



TEJIDO ELABORADO CON MULLO¹: PROCESO PROXIMAL, FORMATIVO Y DE SENSIBILIZACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL DESDE LAS INFANCIAS

Lissette Torres-Arévalo²

Universidade Federal do Rio Grande

Narjara Mendes Garcia³

Universidade Federal do Rio Grande

RESUMEN

El objetivo de este artículo fue relacionar experiencias narradas sobre el tejer con mullo, los productos representados a través de los tejidos y los procesos proximales (Bronfenbrenner, 2011) y formativos de Educación Ambiental, que se dan en la vida y cotidianidad —teniendo como base a la Educación Estético-Ambiental y la sensibilización estético-ambiental (Estévez-Álvarez, 2017)—. Tuvo como enfoque principal, la narrativa de la constitución de la primera autora, como educadora ambiental, a partir de la interlocución con nueve mujeres indígenas, del pueblo Saraguro, del sur de Ecuador y de las posibilidades que el tejer brinda. Las infancias de las interlocutoras y de la primera autora, fueron abordadas, pensadas y sentidas y se constituyeron esenciales, siendo resaltadas a lo largo de cada una de las afirmaciones que fueron realizadas. Los datos fueron generados a través de entrevistas semiestructuradas y analizados por medio de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2009). Se abordó, también, a la elaboración de la artesanía que tiene como principal material al mullo, como una pedagogía informal.

Palabras clave: Artesanía; Mullo; Proceso proximal; Proceso formativo; Sensibilización estético-ambiental.

TECER COM MIÇANGA: UM PROCESSO PROXIMAL, FORMATIVO E DE SENSIBILIZAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL DESDE AS INFÂNCIAS

RESUMO

O objetivo deste artigo foi relacionar experiências narradas sobre a tecelagem com miçanga, os produtos representados através das tecelagens e os processos proximais (Bronfenbrenner, 2011) e formativos da Educação Ambiental, que ocorrem na vida e no cotidiano —com base na Educação Estético-Ambiental e na consciência estético-ambiental (Estévez-Álvarez, 2017). Seu foco principal foi a narrativa da constituição da primeira autora como educadora ambiental, a partir do diálogo com nove mulheres indígenas do povo Saraguro, do sul do Equador, e as possibilidades que a tecelagem oferece. As infâncias das interlocutoras e da primeira autora foram abordadas, pensadas e sentidas e se tornaram essenciais, sendo destacadas ao longo de cada um dos depoimentos realizados. Os dados foram gerados através de entrevistas semiestructuradas e

¹ Palabra *kichwa* traducida como “semilla”. Hace referencia al material que se utiliza para elaborar artesanía (especialmente bisutería). Entre algunas denominaciones se encuentran: *bead* (en inglés), *miçanga* (en portugués), abalorio, cuenta, mostacilla, rocalla, chaquira, etc.

² Doctora en Educación Ambiental, por la Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Investigadora independiente, Cuenca, Azuay, Ecuador. Calle Viracochabamba, 6-53, Ciudadela Álvarez, Cuenca, Azuay, Ecuador, Código Postal: 010104. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5607-4525>. E-mail: lichytaa@gmail.com.

³ Doctora en Educación Ambiental, por la Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Profesora y orientadora en el Programa de Posgrado en Educación Ambiental (FURG), Rio Grande, RS, Brasil. Avenida Itália Km8, Carreiros, Rio Grande, RS, Brasil, Código Postal: 96201-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0947-6542>. E-mail: narjaramg@gmail.com.

analizados através da Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009). A elaboração de artesanato, cujo material principal é a miçanga, também foi abordada como uma pedagogia informal.

Palavras-chave: Artesanato; Miçanga; Processo Proximal; Processo formativo; Sensibilização estético-ambiental.

WEAVING WITH BEADS: A PROXIMAL, FORMATIVE AND AESTHETIC-ENVIRONMENTAL SENSIBILIZATION PROCESS FROM CHILDHOOD

ABSTRACT

The main of this article was to explore narrated experiences of bead weaving, the products represented through weavings and the proximal (Bronfenbrenner, 2011) and formative processes of Environmental Education, which occur in life and everyday life —having as a basis the Aesthetic-Environmental Education and the aesthetic-environmental sensibilization (Estévez-Álvarez, 2017) —. The primary focus was the narrative of the constitution of the first author, as an environmental educator, from the dialogue with nine indigenous women of the Saraguro people of southern Ecuador and the possibilities that weaving offers. The childhoods of the interlocutors and of the first author, were approached, thought and felt and became essential, being highlighted throughout each of the statements that were made. The data was generated through semi-structured interviews and analyzed through Grounded Theory (Charmaz, 2009). The elaboration of handicrafts, whose main material is bead, was also approached as an informal pedagogy.

Keywords: Handicrafts; Beads; Proximal process; Formative process; Aesthetic-environmental sensibilization.

INTRODUCCIÓN

Ao pensar em educação ambiental em suas muitas faces, em suas diferenças e divergências, em suas práticas e nos contornos (são sempre esboços) de suas múltiplas e, algumas complexas (com ou sem Morin) teorias, percebo que é do amor do que se trata. É com ele, sobre e através dele que devo escrever o que penso (Brandão, 2005, p. 20).

Decidí escribir en primera persona, como una manera de enunciar cada una de las experiencias que he vivido en torno a la artesanía elaborada con mullo. Esta elección está lejos de significar que lo hago sola. Mis palabras han sido entendidas por mi orientadora —segunda autora— que ha sabido apoyarme y ayudarme en la caminata que emprendí cuando elegí estudiar un doctorado en Educación Ambiental. Este fue el cuarto artículo de mi tesis. Me acompañan también, nueve mujeres indígenas del Pueblo Saraguro del sur de Ecuador. Fui tejiendo una interlocución entre ellas y mi experiencia, que me permitió, además, comprender mi relación con esta actividad y algunas propuestas académicas.

Por lo expuesto anteriormente, el objetivo de este artículo es relacionar experiencias narradas sobre el tejer con mullo, propias y de mis interlocutoras, con los procesos proximales (Bronfenbrenner, 2011) y formativos de Educación Ambiental, EA, que se dan en la vida; desaprendiendo la idea de que la EA sucede como una práctica pedagógica específica y teniendo como base a la Educación Estético-Ambiental (Estévez-Álvarez, 2017). Al momento de plantear estas relaciones, consideraré nuestras infancias, sí, en plural, pues

me enfoqué en las singularidades de cada una de nosotras, cuando narramos nuestras memorias y de las y los niños que estuvieron presentes de alguna manera en estas líneas.

Aunque pienso que la EA es inherente, vivencial y cultural en Saraguro y que está atravesada por cuestiones generacionales y de género, mi intención no es centrarme en ese aspecto, ni establecer esos vínculos. Trato, más bien, de enfocarme en mi constitución como educadora ambiental, en describir lo que siento cuando escucho cada experiencia relatada, pues estoy comprendiendo y aprendiendo con otras realidades, respetando que la EA no pertenece a la cosmovisión del pueblo y que no es algo innato.

Soy mujer, mestiza, ecuatoriana y tejo con mullo desde mis seis años de edad. Me denomino y siento artesana. No busco sistematizar ningún tipo de conocimiento en torno a esa elaboración, ni a la artesanía como producto acabado. Mi intención se centra en visibilizar estos procesos formativos que no siempre son reconocidos, principalmente en espacios académicos. Considero que, el acto de tejer, está atravesado por el enseñar/aprender, participar, convivir; por la construcción de identidades, tradición e historia, además de los procesos interculturales que pueden ser encontrados, desde la elaboración hasta la comercialización de cada tejido.

En el apartado denominado “caminos metodológicos”, describiré cuáles fueron las estrategias metodológicas utilizadas para la generación y el análisis de los datos. En “pensando a la artesanía elaborada con mullo desde el Abordaje Bioecológico del Desarrollo Humano”, tejo relaciones entre la Teoría Bioecológica de Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1996, 1998 y 2011) y mi percepción sobre ese tipo de tejido, teniendo en cuenta no sólo mi experiencia como tejedora, sino como miembro del Grupo Ecoinfâncias⁴, que tiene al psicólogo ruso como principal referente.

Entrelazaré en “aprendizaje y tejido con *mullo*: infancia y mis interlocutoras”, algunos aspectos sobre el aprendizaje de esta tradición, trayendo algunas narrativas que me fueron compartidas. Finalmente, en “discusiones y aprendizajes: sensibilización estético-ambiental” y “conclusiones”, tejeré algunos aportes y cuestionamientos, que mi experiencia como artesana y doctoranda me permitió plantear.

⁴ Formo parte del grupo de estudios, *Ecoinfâncias, Infâncias, Ambientes e Ludicidade*, desde el 2018.

Camino metodológicos

Cuando estudié en la escuela, me marcó profundamente el hecho de que, por ser niña y, desde una evidente visión sexista, tuviera que aprender a realizar manualidades, con el fin de garantizar el aprendizaje de roles que eran considerados femeninos (Castro, 2015; Silva, 2015). No se me dio bien. Me causaba mucha angustia tener que bordar a punto cruz, por poner un ejemplo, de una de las muchas actividades que realicé. Sentía que los resultados y acabados no eran “delicados”, que era lo que principalmente se esperaba. Las manualidades eran evaluadas y me causaba estrés y angustia pensar que recibiría una calificación, al punto de desistir y dejar que sea mi mamá la que termine de hacerlas, para evitar tener una mala nota.

Sin embargo, cuando pienso en mi trayectoria con la artesanía elaborada con mullo, siento que me sucedió lo contrario. Aprendí a tejer con ese material cuando tuve seis años de edad. Me enseñaron mis vecinas, dos o tres años mayores. Al inicio me encomendaban tareas bien pequeñas: hacer hileras simples, elegir y separar el material por colores y tamaño. Luego de un tiempo, pude aprender puntos básicos para realizar flores sencillas y colocar broches. Me gustaba observar lo que ellas tejían, eso incentivó mucho mi curiosidad, pues su nivel estaba muy avanzado en relación al mío. Con el paso de los años, continué aprendiendo por mi cuenta, lejos ya de ellas e, incluso, de esa ciudad. Conseguía tejer y mantener una técnica de una manera muy prolija.

Desde entonces me he preguntado, incluso hasta hoy, ¿de qué depende el hecho de que nos sintamos cómodas realizando ese tipo de actividades? ¿Tiene que ver con la manera en la que nos es enseñado elaborar cada artesanía y manualidad que atraviesa nuestra historia? ¿O con el hecho de que sea considerada o no una obligación?

Cuando aprendí a tejer con mullo lo hice como si fuese un juego, pese a que era una tarea para mis vecinas. Disfrutaba mucho viendo tantos colores y formas pasando por mis manos. Las sensaciones fueron diversas y me acompañaron por muchos años, al punto de querer saber cómo era para las niñas del pueblo indígena Saraguro. Quise conocer en qué momento del día tejen, quién les enseña, si esa actividad les gusta o es muy pesada para ellas; además, de qué es lo que se espera de ellas cuando la realizan.

Elegí al pueblo Saraguro para acompañarme en esta caminata, pues lo admiro mucho. Es el principal referente de artesanía elaborada con mullo, de Ecuador y, he podido aprender a tejer, en diversos momentos de mi vida, varios de sus diseños. La complejidad de los modelos de collares, principalmente de algunos tradicionales, es algo que me maravilla cada vez más, pues considero que sólo pueden ser replicados si son enseñados. Este pueblo pertenece a la Nacionalidad *kichwa*, habita en la zona sur del país, mayoritariamente en el cantón que lleva su mismo nombre; en las provincias de Loja y Zamora Chinchipe. A través de la comercialización de artesanía de varios tipos, se ha convertido en uno de los principales polos turísticos ecuatorianos (CONAIE, 2014; Quizhpe-Gualán, 2019).

Cuando me propuse conversar con las niñas saraguro lo hice partiendo desde el hecho de que, tejer con mullo es sí, una actividad mayoritariamente femenina. Esta información fue corroborada por mis nueve interlocutoras y, a través de las muchas charlas que he tenido acerca de este tema con otras mujeres del cantón. Sin embargo, por la pandemia por COVID-19, no fue posible realizar esos encuentros. Esto me dejó dos alternativas: preguntar a cada una de las interlocutoras sobre sus recuerdos de infancia relacionados con el mullo o consultarles sobre cómo ellas perciben esta actividad en relación a sus hijas y otras niñas de su familia —la presencia de los niños surgió conforme avanzaron las entrevistas—. Escogí las dos opciones.

Por medio del Departamento de Interculturalidad del Municipio de Saraguro, y de un muestreo en bola de nieve resultante de ese encuentro, conversé con nueve mujeres indígenas del pueblo, dos de ellas viven en la ciudad de Cuenca y las otras siete, en el cantón Saraguro. Las entrevistas fueron semiestructuradas y duraron entre 30 y 60 minutos, conforme a su disponibilidad. Me adapté a los horarios y fechas que ellas establecieron, visité sus puestos de trabajo y adoptamos todas las medidas sanitarias recomendadas para protegernos. Las conversaciones fueron individuales, pese a que, por ejemplo, tres artesanas comercializan su artesanía en el mismo pasillo.

Decidí denominar a las interlocutoras, con el fin de no exponerlas, a través de colores. Las mujeres saraguro que viven en el cantón, según la fecha y orden de entrevista, fueron nombradas de acuerdo a los colores del arcoíris, pues este es la base del collar tradicional más conocido de Saraguro. Entonces las llamé: rojo, naranja, amarillo, verde,

azul, añil y violeta. Las dos compañeras que viven en la ciudad de Cuenca, fueron llamadas turquesa y blanco, colores utilizados frecuentemente en las innovaciones que se han realizado en estos últimos años.

Luego de conversar con ellas y, de registrar esos encuentros, tanto en grabaciones como en el diario de campo y con su consentimiento; transcribí esas entrevistas. No utilicé ningún *software* pues creí necesario revivir esos momentos para estar más consciente de las interacciones que tuve. Esto me permitió tener mayor destreza al momento de organizar la información que, posteriormente, fue analizada a través de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2009), teniendo en cuenta que:

Como o nome sugere é uma abordagem que gera teorias fundamentadas (TFD) nos dados. Mas de onde surgem os dados? Estes são construídos através de observações, das interações e dos materiais sobre o tema ou sobre o contexto de investigação... O pesquisador de posse dos dados irá separar, classificar e sintetizá-los por meio da codificação qualitativa (Bersch, 2017, p. 41).

La Teoría Fundamentada permite la creación de teorías que, tienen como base, la realidad social de las personas con las que se establece una interlocución. Esta es una gran ventaja, principalmente para investigaciones de carácter exploratorio como la que escribí, pues permite, además de explicar un fenómeno que está siendo estudiando, reconocer su complejidad y notar las preocupaciones principales que tienen estas personas e, incluso, obtener soluciones a partir de ellas, ya que existe un cierto grado de control que esos actores sociales no tenían antes (Vivar et al., 2010). Pensando en que casi no existe información académica sobre la artesanía elaborada con mullo y, con base en el deseo de enfatizar cada observación e interacción que iba sucediendo (Charmaz, 2009), me pareció determinante el uso de ese análisis.

Inspirada en la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2009) y, considerando la flexibilización de los pasos y principios que este método permite (Bersch, 2017), organicé los datos generados a través de esta tabla:

Tabla 1 – Ejemplo de la organización de datos a través de la Teoría Fundamentada

Trechos	Conceptos	Categorías	Subcategorías	Interpretación	Códigos
Es que las, nosotros somos, las	Nosotros mujeres De acá	Actividades, aprendizaje y	Roles femeninos Tradición	Las mujeres de Saraguro se dedican a varias	F

mujeres de acá somos multifacéticas	multifacéticas	tradiciones femeninas	Multifacéticas Múltiples responsabilidades Diversidad de actividades Sobrecarga	actividades, son multifacéticas.	
-------------------------------------	----------------	-----------------------	--	----------------------------------	--

Fuente: Elaborado por las autoras.

Cada entrevista fue organizada en una tabla individual. En la columna “trechos” coloqué ideas que, generalmente, no sobrepasaron la extensión de dos líneas. En “conceptos” fui descomponiendo esos trechos en palabras y/o expresiones, dependiendo de la situación. El tema general, que definía de manera más global esos datos, se encontraba en la columna “categorías”. En “subcategorías” las temáticas más delimitadas, que estaban contenidas en la columna anterior, de manera obvia o no tan evidente; fueron colocadas para ser interpretadas, posteriormente, en la siguiente columna. Los códigos correspondían, según el orden de aparición, a letras del abecedario con las que se identificaron las categorías.

El número total de categorías fue doce —A hasta L—, utilizadas para elaborar cada uno de los artículos. En el presente, de acuerdo a la relevancia que tenían, se consideraron las siguientes: Actividades, aprendizaje y tradiciones femeninas (F) e Infancia Saraguro y tejido en mullo (G).

Agrupé la información de las nueve entrevistas, cuando aplicaba, de acuerdo a cada categoría para, en seguida, comenzar la redacción de la teoría. Este último paso fue crucial, teniendo en cuenta que las creencias, elecciones y percepciones de las personas autoras, son tomadas en cuenta (Charmaz, 2009) y que así podría colocar en palabras, mis sentires. La cantidad de emociones y sentimientos contenidos en ese proceso exige un compromiso mayor y la presencia de mi orientadora fue esencial para lograrlo.

Como expliqué anteriormente, admiro mucho al pueblo Saraguro. Para mí fue un honor poder escuchar las experiencias y narrativas que me fueron confiadas por esas artesanas. La creación y construcción de ideas y conceptos fue muy relevante para mi investigación (Charmaz, 2009). Pese a la riqueza que eso representa, quiero aclarar una vez más, que no es mi intención traducir los pensamientos de mis interlocutoras.

Debido a que quise poner en palabras los aprendizajes que tuve a través de esas interacciones, realicé una interlocución entre lo que me fue narrado y teorizado; mi experiencia como tejedora a lo largo de estos años y la bibliografía consultada.

La narrativa como metodología, atraviesa toda la tesis, pues me permitió teorizar también mi experiencia y, considero a este hecho, un proceso intensamente formativo, emancipatorio y de sensibilización (Cunha, 1997). A través de esas profundas reflexiones, muchas veces ignoradas inconscientemente, voy percibiéndome y constituyéndome como educadora ambiental e investigadora en el área. Cada una de las interpretaciones conllevan una gran responsabilidad y, esto es algo que debe ser considerado (Hernández-Sampieri; Fernández-Collado; Baptista-Lucio, 2013).

Cuando decidí que la investigación se enmarcaría en el paradigma cualitativo, lo hice considerando que, justamente en la subjetividad y su apreciación, se encuentra la posibilidad de reflexionar de una manera muy profunda sobre situaciones en los que indudablemente estamos insertados y que esta acción favorece a la crítica social (Silva Júnior, 2023), muy necesaria para lo que quería abordar. Prioricé escribir mis experiencias, percepciones y sentimientos con el fin de explicitar y visibilizar los procesos formativos que encuentro en el acto de tejer con mullo, pues encuentro un potencial gigantesco en esa acción.

PENSANDO A LA ARTESANÍA ELABORADA CON MULLO DESDE EL ABORDAJE BIOECOLÓGICO DEL DESARROLLO HUMANO

Cuando empecé a conocer y estudiar los aportes de Bronfenbrenner (1996, 1998 y 2011), fui reconociendo algunas situaciones que suceden también en el acto de tejer con mullo y, que aparecían en forma de afirmaciones, por parte del autor. Eso despertó mi interés al punto de encontrarme ahora proponiendo algunas provocaciones.

En el Abordaje Bioecológico de Desarrollo Humano, ABDH, existen cuatro ejes interdependientes que deben pensarse cuando se consideran las relaciones e interacciones humanas: persona, proceso, contexto y tiempo —Modelo PPCT—. De esta manera es posible tener una visión más amplia y completa, contemplando diferentes aristas (Bronfenbrenner, 2011).

Cuando se menciona a la *persona*, se lo hace pensando en los cambios y persistencias que ocurren en la vida del ser humano, permeados por sus creencias, carácter, motivaciones y metas; además de sus cualidades y características emocionales, comportamentales, biológicas y cognitivas (Bronfenbrenner, 2011; Martins; Szymanski, 2004).

Por su parte, el *proceso* hace referencia al de tipo “proximal”, que tiene que ver con las actividades y papeles que realiza esa persona en desarrollo, en un *contexto* que abarca un conjunto de ambientes de desarrollo humano —micro, meso, exo y macrosistema⁵, pensados como en un juego de muñecas rusas, es decir, en el que cada ambiente está contenido en el siguiente— en los que se encuentra incorporada la *persona* y en donde ocurren esos procesos. Finalmente, el *tiempo* es entendido desde su historicidad y contempla los cambios que se dan en la persona, en los diferentes tipos de eventos (Bronfenbrenner, 2011; Martins; Szymanski, 2004).

Considero, para fines de este artículo, que es importante adentrarme en algunos elementos, por ejemplo, en los procesos proximales:

Do longo do ciclo de vida, o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em longos períodos de *tempo*. Esses padrões duradouros de interação no contexto imediato são denominados como *processos proximais* (Bronfenbrenner, 2011, p. 46).

Es importante que su influencia sea bidireccional y recíproca, para de esta manera, poder alcanzar un desarrollo cultural, emocional, moral, social e intelectual. Al tratarse de objetos y símbolos, deben estimular la imaginación y voluntad de explorar de la persona —entre otras características—. Los resultados de que ese tipo de procesos ocurran todo el tiempo, pueden ser positivos o negativos. Esta interacción, a lo largo del tiempo, genera la capacidad, motivación, el conocimiento y la habilidad para realizar actividades con otras personas y consigo mismo. El centro de los procesos proximales es la familia (Bronfenbrenner, 2011; Martins; Szymanski, 2004).

⁵ Se entiende al *microsistema* como un modelo de papeles, relaciones interpersonales y actividades que una persona en desarrollo experimenta, bajo características materiales y físicas específicas, en un determinado ambiente (Bronfenbrenner, 1996). En el *mesosistema* la persona participa de forma activa en dos o más ambientes que están interrelacionados. En el *exosistema* la persona no está participando activamente en los ambientes, pero puede ser afectada por eventos que ocurran en los mismos. Por último, el *macrosistema*, abarca a todos los ambientes anteriores (Bronfenbrenner, 1996; Martins; Szymanski, 2004).

En estos años como tejedora, he ido notando cómo mi relación con el mullo se ha ido tornando compleja. No solamente a través de la realización de diseños, que cada vez están en un nivel más avanzado, pensados desde el grado de dificultad; sino también en los cuestionamientos que incluso, me permitieron escribir una tesis de doctorado.

Las relaciones que he ido tejiendo con cada diseño y artesana que me ha enseñado alguna técnica, se van haciendo muy profundas. Han tenido que pasar muchos años para que esa actividad, que en un inicio fue considerada como un juego, se transforme en una técnica muy potente de gestión de emociones. Es por este motivo que, cuando me refiero a la artesanía, lo hago pensándola como un conjunto de procesos. Omito muchas veces, en el día a día, el término “proximal” pues estoy consciente de que necesitaría realizar una explicación previa.

Cuando comencé a tejer esas relaciones entre la teoría y mi experiencia, muchas dudas me nacieron en torno a qué es lo que sucede con las artesanas de Saraguro, pensando en que sus historias están atravesadas por elementos como cultura y tradición, que tienen como base cuestiones intergeneracionales y de género. Mi situación como mujer mestiza de tez blanca, me ha permitido acceder a muchos privilegios, entre ellos, la preparación académica. Esto me abrió la posibilidad de considerar varias opciones profesionales y me permitió pensar al tejido con mullo como una pasión, una actividad extra.

Pensando en las nueve interlocutoras, desde mi percepción, interpretación y conocimiento del ABDH, existen procesos proximales bastante profundos en la elaboración de artesanía. Mencionaré los más evidentes.

Ellas empezaron a tejer desde niñas, siguiendo la tradición que les fue enseñada por las mujeres de su familia o cercanas. Los diseños que tejían fueron haciéndose cada vez más complejos, con el paso de los años. Ellas tienen una vasta experiencia, de más de veinte años y dominan diversas técnicas. Han aprendido a familiarizarse con símbolos y colores, les emociona que los diseños cada vez se conviertan en desafíos que ellas irán venciendo conforme avance la práctica.

Esta es la primera vez que estoy haciendo un modelo así... ¡Sólo viendo la foto! De hilo lo traspasé a mullo. A mí me mandaron en hilo. O sea, yo digo, no, yo veo la figura y ya me hago en la cabeza. Y digo: “pero si esto está así, yo tengo que hacer

así en los mullos”. Y si no me sale, vuelvo a abrir y vuelvo a hacer de nuevo... Yo me siento emocionada [risas]. Digo: “imagínate”, digo: “yo hago cosas que nadie hace”. Digo, hay muchas que tejen, ¡sí! Pero hacen cosas básicas, o ya lo sacan de, copian (Señora Turquesa, entrevista realizada en 2021).

Recuerdan que, desde su infancia, ya podían reconocer cómo las actividades se iban haciendo más complejas, pero también, cómo ellas podían vencer ese desafío. Se sienten orgullosas de su evolución.

En mi infancia, la primera vez que yo, o sea, me sentí tan feliz aprendiendo a hacer un lagarto. Me saqué un lagartijo [risas], hice de color azul. En mis, nueve, 10 años que hice... Porque nosotros sólo hacíamos, por ejemplo, yo aprendí a hacer, en, este, bueno, siempre fui traviesa [risas]. Entonces aprendí a hacer en telar, las cosas... Y cuando así se me nació, veía que había lagartijos. Y se me nació eso. Cogí y bueno dije: “tengo que hacer” y me puse a hacer y saqué... en una tierna edad, por eso me acuerdo que ese era, por eso, desde ahí, tengo que lo mío es las artesanías. Porque yo saco modelos impresionantes (Señora Rojo, entrevista realizada en 2021).

Por citar un ejemplo, las señoras Añil, Turquesa y Blanco, me manifestaron que han sido pioneras en técnicas y uso de materiales. Han tomado todos los desafíos que se les han presentado y son reconocidas en cada lugar en el que han trabajado. No le tienen miedo a aceptar ningún tipo de pedido, pues están conscientes de que lograrán tejerlo, recordando que empezaron con niveles bien simples y que han ido perfeccionando su habilidad a través de la práctica.

Profundizando un poco más, otro aspecto relevante para entender la aproximación que realizo entre el ABDH y la artesanía elaborada con mullo, es entender que existe una relación interpersonal siempre que una persona, en un determinado ambiente, participa o presta atención en las actividades que realiza otra, de una manera recíproca. La unidad básica de este tipo de relaciones se denomina *díada* y significa “sistema de dos personas”. También pueden formarse otras estructuras con más de dos personas: tríadas, tétradas, etc., ampliando ese sistema de relaciones (Bronfenbrenner, 1996).

Las *díadas* pueden ser de tres tipos: observacional, de actividad conjunta y primaria; y presentan propiedades comunes: reciprocidad, equilibrio de poder y relación afectiva (Bronfenbrenner, 1996, 2011; Martins; Szymanski, 2004).

Para explicar los tipos de *díadas* traeré nuevamente mi experiencia sobre cómo aprendí a tejer. Teóricamente, en las *díadas* observacionales, la persona que está poniendo

atención en otra, se lo hace saber (Bronfenbrenner, 1996). Cuando era niña y observaba a mis vecinas tejiendo —tríada—, les hacía muchas preguntas, pues mi curiosidad crecía cada vez que algo no era evidente para mí. Quería aprender y siempre les comunicaba ese deseo.

Cuando estamos frente a díadas de actividad conjunta, las personas que se relacionan saben que están realizando la actividad juntas, sin que eso signifique que necesariamente tienen que ejecutar lo mismo. En este tipo, las propiedades comunes se potencializan y profundizan (Bronfenbrenner, 1996). Yo no tenía la misma destreza que tenían mis vecinas. Mis actividades eran más sencillas y, sin embargo, siempre estábamos elaborando artesanía juntas —tríada—. Compartíamos ese tiempo en torno a un conocimiento común, que estaba dividido de acuerdo a la experiencia y destreza que cada una de nosotras teníamos, pero que, sin embargo, no nos distanciaba. Ocupábamos el mismo espacio.

Finalmente, una díada es primaria cuando dos personas, pese a no estar realizando una actividad juntas, mantienen sentimientos fuertes, siguen pensándose y se influyen mutuamente entre ellas, conservando de una manera fenomenológica, esa relación (Bronfenbrenner, 1996).

Casi treinta años después de esas interacciones con mis vecinas, aún las recuerdo mientras tejo, principalmente, cuando me preguntan desde cuándo lo hago y quién me enseñó a tejer. Incluso, las recuerdo cuando escribo sobre esta temática y me pongo a pensar en todo el camino que recorrí para concluir el doctorado, haciendo aún más compleja esa relación. Ellas fueron una parte determinante de mi infancia y muchas veces me acompañan en forma de memorias. En los días en que esa relación se hace más evidente, una de mis vecinas me escribe a través de mis redes sociales y me felicita por continuar tejiendo.

Pensando en mis nueve interlocutoras y lo que me han ido narrando en cada encuentro, ellas aprendieron a tejer observando a sus mamás, hermanas y/o amigas. Las señoras Verde y Turquesa aprendieron con sus vecinas. La curiosidad les motivaba a querer aprender y se lo hacían saber a quién tejía y pertenecía a una generación mayor —díadas observacionales—. Es parte de su tradición, de mantener viva su cultura, que las niñas se interesen por elaborar los collares que lucirán con su vestimenta tradicional. En el caso de todas las artesanas con las que conversé, durante su infancia, comercializar artesanía no era

común en el pueblo, por lo que, la elaboración de ese tipo de collares estaba pensada para su autoconsumo y se motivaban viendo lo que lucían las mujeres mayores de su familia.

Esas díadas, que en algunas ocasiones fueron tríadas, pues las interlocutoras tenían hermanas; pasaban a ser de actividad conjunta, cuando ellas empezaban a tejer, una vez que comprendían la técnica. Pese a que sus mamás, hermanas y/o vecinas estaban en niveles muy diferentes, todas tejían con mullo, juntas, en el mismo espacio. Ese era un tiempo que compartían y que, tradicionalmente, fue muy significativo para ellas, pues como me relataron, fue en esos momentos que iban comprendiendo que los collares las acompañarían a lo largo de su vida, en diversos momentos y ocasiones: “y desde ahí ya sabemos que, que esa es parte de nuestra vida, el tejer, el hacer...” (Señora Azul, entrevista realizada en 2021).

Las díadas primarias las experimentan ahora, no sólo las mujeres que salieron de Saraguro y que tienen a sus familiares tejiendo en el cantón, también, ese tipo de relación la mantienen las artesanas que están en sus locales de comercialización y que saben que otras mujeres, e incluso, sus hijos, desde sus casas, están tejiendo para lograr un mismo objetivo: cumplir con pedidos que fueron encargados y ofrecer mayor variedad de tejidos para sus clientes. En las charlas de algunas artesanas, aparece la sensación gratificante de saber y sentir que no tejen solas.

Pese al vínculo, que mencioné anteriormente, con las actividades pensadas como femeninas —la artesanía es una de ellas (Castro, 2015; Silva, 2015)—, mis privilegios me han alejado de la obligatoriedad de mantenerlas. Traer las narrativas de mis interlocutoras me permite también ir levantando cuestionamientos y para mí, este es un momento altamente formativo, como profundizaré más adelante.

Tanto desde mi experiencia, como a través del tejido de relaciones entre lo propuesto por Bronfenbrenner (1996) y lo narrado por esas mujeres, pienso que las díadas empiezan siendo observacionales, pasan a ser de actividad conjunta y, al hacerse más profundas y complejas, se transforman en primarias.

Cuánto y cómo esas relaciones adquieren ese nivel de profundidad es uno de los cuestionamientos que más me apasionan, principalmente cuando me detengo a pensar que,

en el caso del pueblo Saraguro, las tradiciones permiten que tejer con mullo sea una actividad muy familiar e intergeneracional.

APRENDIZAJE Y TEJIDO CON MULLO: INFANCIA Y MIS INTERLOCUTORAS

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recreiam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através das trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a, explicar –às vezes a ocultar, às vezes a inculcar- de geração em geração, a necessidade da existência e sua ordem (Brandão, 1981, p. 11).

Fabricar artesanía requiere de una serie de procedimientos cíclicos: sólo después de finalizar un paso, es posible pasar al siguiente. En dichos procedimientos, los saberes y enseñanzas circulan entre personas conocidas, amigas y parientes, dando paso a una pedagogía que puede considerarse informal y doméstica, a través de la cual, se aprenden y transmiten en distintos tiempos y espacios; técnicas que están atravesadas por la cosmovisión, memoria e historia de los pueblos, principalmente indígenas (Cardini, 2012).

Pese a esa relación histórica, se debe tomar en cuenta que los modos de vida de los pueblos han ido sufriendo transformaciones y con ello, los saberes y prácticas han ido también actualizándose, de acuerdo con las reivindicaciones y necesidades del momento. No por esto, deja de ser un proceso en el que se reproducen y (re)elaboran prácticas que dan cuenta de la historia personal de cada persona artesana, al contrario, éstas se van adaptando a cada experiencia (Adomilli; Tempass; Lopes, 2017; Cardini, 2012).

Existen varias manifestaciones artísticas, conocimientos culturales y/o espirituales, como la música, artesanía, medicina, lengua propia, etc., que se resumen bajo el nombre de saberes y que son heredados generación tras generación. Algunas familias, incluso, pueden ser reconocidas a través de la actividad a la que se dedican, pues se considera como un distintivo, una habilidad con la que se nace y que se la lleva en la sangre (Reyes-Ramírez, 2018).

En el caso de Saraguro, varias interlocutoras se refirieron a otras, distinguiéndolas, pues pertenecen a familias que tienen varias generaciones de tejedoras, y eso las hace reconocidas. Particularmente, la señora Naranja me manifestó que, como sólo tiene un hijo y sus intereses se alejan del tejido con mullo, con ella se moría su historia. Esas últimas palabras rondaron mi cabeza por meses, pues fue muy notorio para mí, cuánta tristeza le producía esa realidad.

Tenía aproximadamente seis años cuando empecé a notar que mi infancia, comprendo ahora esa concepción, no era igual a la de mis vecinas. Mientras yo podía jugar libremente con mis hermanas y amigas, luego de terminar mis tareas escolares; ellas tenían que cumplir con algunas actividades extra que yo no tenía. Tejer y comercializar esos tejidos era sólo una de ellas. Fue por y con ellas que aprendí a tejer, pero quizá, la enseñanza más relevante para mí fue entender que no éramos tratadas de igual manera. Pese a que teníamos la misma edad, vivíamos en el mismo barrio, teníamos amigas en común y compartíamos incluso la misma cuadra, escuela y sala de aula, ellas eran de algún modo *diferentes*.

El relato anterior se convirtió, por muchos años, en un pensamiento que fue marcando cada una de las decisiones que me llevaron al sur de Brasil, a una universidad pública, que a través del grupo de estudios e investigación *Ecoinfâncias*, me ha permitido notar e ir cambiando una perspectiva que tenía enraizada y que me fue enseñada en todas las fases académicas previas a esta: la de que existe sólo un tipo de infancia. Tuvo que pasar mucho tiempo para poder despejar esas inquietudes y enfrentarme a esas diferencias mencionadas.

En mi experiencia académica y cotidiana en Brasil, a través de algunas disciplinas, de conversaciones con mis compañeras de clases y de la práctica docente especialmente; tuve la oportunidad de ir cambiando esa idea de que ser niña y niño correspondía a una fase preparatoria, en la que estos personajes eran considerados adultos miniatura, en formación, que deben ser moldeados por ser incompletos, hasta que ultimen su preparación para, posteriormente, ser insertados en el mundo adulto (Aries, 1981; Sarmiento, 2005). Este aprendizaje me motivó a buscar comprender, principalmente, a las niñas de Saraguro, en el rol que cumplen en los procedimientos asociados a la artesanía,

voluntaria o involuntariamente, pero debido a la pandemia por COVID-19 esta aproximación no fue posible.

Cuando visité el cantón me di cuenta, incluso, que había muy pocas niñas y niños en el centro, ya sea transitando o comercializando artesanía. En la conversación que tuve con las artesanas que venden sus tejidos en el pasillo del iTUR —Oficina de Información Turística—, me di cuenta de que esto se debía a que se quedaban en casa, como una manera de protegerse del COVID-19. Decidí, entonces, adaptar la entrevista a la situación que estábamos atravesando y conversar con las artesanas sobre su infancia y, además, preguntarles por las personas más jóvenes de su familia, a las que enseñan a tejer.

Comprendo y defiendo que las niñas y niños se esfuerzan mucho por aprender y tienen todas las habilidades necesarias para hacerlo. Su capacidad intelectual no puede ser medida a través de cuántos conocimientos acumulan, sino más bien, por su destreza y propensión a la curiosidad y observación de lo que les rodea (Reyes-Ramírez, 2018). Determinados tipos de saberes son sólo construidos cuando se es niña o niño, y, además, entre niñas y niños. Son expertas y expertos en aprender (Codonho, 2007).

Mis interlocutoras aprendieron a tejer con mullo, pues les producía curiosidad saber sobre los collares que tejían las mujeres mayores de su familia. Pero, además, ellas se esforzaban por entender las técnicas pensando en que elaborarían y lucirían collares únicos, que contemplarían integralmente sus gustos. Por este motivo, ellas manifestaron que es una iniciativa que nace de ellas, pues crecen viendo collares muy bonitos y elegantes utilizados por las generaciones mayores. Muchas veces, por estar comenzando, no tuvieron acceso al material; pero se enfocaban y observaban lo que tenían que hacer, para replicarlo cuando entendieran lo suficiente.

Usualmente comienzan a tejer entre los 7 y 12 años de edad y, una vez que dominan mentalmente la técnica, se animan a hacerlo solas y a ir innovando.

Uno de curiosidad, que los padres están trabajando, uso se coge y se aprende. Eso se aprende de, siempre de la casa, por generación... entonces tenemos que ir, este, desde nuestra infancia, aprendiendo también para poder nosotros también irnos decorando nosotros mismos [risas], prácticamente sería eso (Señora Rojo, entrevista realizada en 2021).

Cuando recuerdan al tejido con mullo en su infancia, lo hacen refiriéndose a esa actividad como femenina. Recuerdan que, tradicionalmente, el conocimiento era

compartido de forma vertical, desde las generaciones mayores, ascendentes, hacia las más jóvenes. Algunas de ellas afirmaron que practicaban con sus hermanas y vecinas que tenían edades similares —pares, de forma horizontal—. Estos conocimientos adquiridos son resguardados, pues se vuelven indispensables en su vida adulta (Codonho, 2007). Personalmente, pienso que una vez que se aprende a tejer con mullo, principalmente en la infancia, nunca se olvida. Los conocimientos adquiridos se quedan en la memoria hasta que los retomemos.

Sin embargo, actualmente, cuando mencionan que ellas enseñan a la generación más joven a tejer, a niñas y niños, principalmente de su familia; están conscientes de que la forma de aprendizaje tomó nuevos rumbos. Saben que, pese a que aún se mantiene esa actividad como familiar y se aprende en casa, el hecho de que en Saraguro existan muchos locales para comercialización de tejidos, permite que se consulten muchas dudas entre vecinas; principalmente, cuando se trata de diseños nuevos, que representan cierto grado de dificultad. Este tipo de aprendizaje se considera “espiral” y se da entre pares y ascendentes (Codonho, 2007).

Algunas de ellas me comentaron que no tienen un espacio exclusivo dedicado al tejido, pero sí algunos instrumentos. La mayoría tiene una mesa que es utilizada únicamente para realizar esa actividad. La colocan y ordenan, se sientan con sus hijas e hijos alrededor y comienzan a tejer. De esta manera las y los mantienen cerca y pueden cuidarles.

Dependiendo de la habilidad y destreza, les encargan a las y los niños, diversas tareas que van desde tejidos simples, como pulseras y anillos; hasta flores más elaboradas y collares grandes. Además, les colocan un horario para que se vayan acostumbrando con la actividad. Todas concuerdan en el hecho de que tejer con mullo es una actividad familiar y que está realizada mayoritariamente por mujeres, pues es una tarea que se da dentro del hogar —espacio pensado para mujeres, desde una lógica amparada en la división sexual del trabajo (Silva, 2015)— y les permite hacerse cargo también del cuidado doméstico y otras tareas cotidianas que les son designadas.

La mayoría de ellas recuerda, ya sea a través de memorias propias o de lo que les fue narrado por sus mamás, que sus abuelitas también tejían. Sus mamás y las mujeres de sus familias aprendieron a tejer a través de ellas. La señora Turquesa, por ejemplo, ha visto

tejidos de su bisabuelita y se emociona pensando cuántas generaciones de tejedoras le anteceden. Le ilusiona bastante saber que es un conocimiento que está hace muchos años en su familia: *“este es el tejido de la abuelita, porque ella tejió así. ¡Te imaginas! Desde mi bisabuelita ya iba tejiendo”* (Señora Turquesa, entrevista realizada en 2021).

Es importante considerar los procesos que están involucrados en esa actividad familiar, principalmente, si se la percibe como práctica de sensibilización estético-ambiental, como será abordado más adelante y se reflexiona sobre su potencial, más aún al tener en cuenta que comienza en la infancia. En la elaboración de artesanía:

Confluyen la tradición familiar previa; el continuum de saberes que circulan en, y desde, distintos “tiempos” y “espacios”, la memoria como herramienta en esas transmisiones, en conjunción con una “mirada”, “sensibilidad” y percepción peculiar y la experimentación y la prueba, que configuran la construcción de un “capital artesanal” que conduce al sentido profundo que posee esta actividad productiva a nivel simbólico y social (Cardini, 2012, p. 129).

Considero relevante mencionar que, el paso del collar de autoconsumo hacia el de comercialización, es también determinante al momento de plantear al tejer con mullo como una actividad intergeneracional. Según los relatos de las señoras Rojo, Azul y Violeta, cuando ellas eran niñas, las mujeres de las generaciones mayores se oponían a que ellas invirtiesen mucho tiempo en el tejido. Estaban de acuerdo con que aprendieran, para que tejieran los collares que iban a lucir, pero no con que se dedicasen exclusivamente a esa actividad, pues pensaban y manifestaban que así, ellas estaban evadiendo otras responsabilidades que les fueran encargadas por el hecho de ser mujeres.

Esa situación cambió cuando la comercialización de artesanías elaboradas con mullo, en el cantón, comenzó a ser una de las principales fuentes de ingreso. Pese a que, todas mis interlocutoras se dedican a tareas de cuidado y al hecho de ser “multifacéticas⁶” —en palabras de la señora Naranja—, siete de ellas intentan invertir más tiempo en el tejido que las dos que tienen relación de dependencia laboral. Así, involucran a sus familiares más jóvenes en la actividad. Les enseñan y encargan tejidos, permitiendo una mayor participación. Sin embargo, la mayoría de personas jóvenes de las familias de esas artesanas quiere dedicarse a otra actividad a futuro.

⁶ Además de tejer con mullo, las interlocutoras trabajan en sus huertas domésticas, crían animales y están a cargo de las actividades domésticas, en cada uno de sus hogares. Incluso, en temporada alta, algunas de ellas trabajan en restaurantes.

Algunas artesanas mencionan que les parece importante que las y los niños aprendan a tejer, con varios fines: para mantener su cultura y tradiciones, a manera de terapia; pero también, para aprender a valorar más al tejido como actividad remunerada, vista desde el sacrificio, pero, también, desde una oportunidad de empezar a tener ingresos económicos temprano: “*Sí tejen también. ¡Sí! Yo les he enseñado a hacer, así, manillas como estas ... que en los tiempos libres tejan para que haya ingresos [risas]. Para que tengan para ellos mismos [risas]*” (Señora Blanco, entrevista realizada en 2021).

Pese a reconocer que puede ser una actividad estresante, debido al grado de complejidad, les parece importante que tejan:

Yo veo como mi hijo, por ejemplo, le mandaron la escuela a decir que, si le apasiona o no el trabajo, él dice que para él es estresante... Es que él ya no hace ensartados. Él ya elabora flores... Entonces le estresa el pensar esto, cómo hacer, pero es muy buena terapia porque eso les hace pensar... Pensar bastante y cómo sacar y debo sacar. Y tengo que hacer (Señora Rojo, entrevista realizada en 2021).

La señora Turquesa, por ejemplo, me contó que ella aprendió a tejer cuando tenía ocho años de edad, con su vecina y que ella le pagaba por tejer flores. Por cada dos flores que ella le entregaba, su vecina le daba cinco centavos. Eso le motivaba mucho y como era muy ágil y hábil, llegaba a tejer como mínimo cien flores por día. Se esforzaba por concluir rápidamente sus tareas escolares, recibía los pedidos de su vecina, los tejía y eso le encantaba.

Esos relatos me dejaron intrigada. Consulté entonces, si a sus hijas e hijos —sobrinos en el caso de las señoras Violeta y Blanco—, les gustaba tejer. La primera respuesta fue que sí, que les agradaba y que sabían hacerlo desde muy pequeños, incluso aprendieron más temprano que ellas. Empecé entonces a profundizar un poco más sobre las percepciones que ellas tenían sobre esa situación.

La hija de la señora Turquesa, a diferencia de su hermano, no tiene paciencia, ni suficiente destreza para tejer, entonces, no le gusta hacerlo y ni le agrada que su mamá le solicite ayuda. Le recalca que no se dedicará a esta actividad cuando sea adulta e incluso, algunas veces, pelean cuando su mamá intenta imponerle el tejido como actividad. Su hermano es muy hábil y rápido para el tejido. Disfruta de realizar esa actividad y se encuentra ya en un nivel avanzado.

Pese a que la señora Amarillo tiene cinco hijos, sólo uno de ellos le ayuda de una manera activa. Ella me comenta que, desde pequeño, él tenía dificultad descifrando los diseños que ella le pedía que tejiera. Asocia esto al hecho de que él no aprendió por curiosidad, como ella, sino que se vio obligado a asumir esa tarea cuando su papá les abandonó y ella necesitó sostenerse en alguien. Pese a que él dedica muchas horas a tejer y a apoyarle, ella sabe que su prioridad no es esa y que quisiera dedicarse a otras actividades. Él teje para ayudarle y no porque le cause placer.

Pensando en la infancia de mis interlocutoras y la de las niñas y niños de sus familias, existe una situación que, a mi modo de ver, las distingue claramente. Sin embargo, es importante considerar que estas conversaciones se dieron a través de narrativas rescatadas de la memoria de las nueve artesanas y que no pude realizar ningún encuentro con la generación más joven, motivo por el cual, todas las colocaciones relacionadas con esos actores sociales, están atravesadas por sus percepciones.

Cuando las artesanas que entrevisté aprendieron a tejer, lo hicieron porque sentían mucha curiosidad y querían fabricar los collares que lucirían a futuro. En sus charlas pude percibir cómo se ilusionaban pensando en los tejidos que elaborarían para adornarse. Disfrutaban mucho de la actividad y se esforzaba por realizarla de una manera independiente. Era una experiencia lúdica. Sin embargo, cuando ellas relatan la relación que tiene la generación más joven que teje junto a ellas, lo hacen priorizando la elaboración de tejidos como una actividad comercial, sin que esto signifique que desconsideren el lado terapéutico y lúdico que les gustaría, también, que experimenten.

Ya no se trata de un collar único que lucirán y que les pertenecerá. Las relaciones son otras. Intentan tejer en mayor cantidad, pues la demanda es alta. La manera en la que son enseñadas las técnicas de tejido, también son otras. Ellas iniciaban viendo a las mujeres de su familia y descifraban ese tejido. Esa actividad se convertía en un desafío y no existía un tiempo determinado para aprenderla. Podían ir al ritmo que su curiosidad y habilidad les permitiera avanzar.

Sin embargo, al tratarse actualmente de una actividad comercial, las artesanas les enseñan técnicas específicas, pues necesitan que sean elaborados determinados tejidos. Una vez que adquieren mayor destreza, pasan a un nivel en el que el tejido va tornándose más complejo y con ello, también el grado de dificultad, exigencia y tiempo que necesita ser

invertido. Las y los niños van aprendiendo a tejer, como parte de un trabajo familiar en el que son considerados como un apoyo bastante relevante. Es, además, un proceso formativo, que tiene también como finalidad aprender sobre la memoria del pueblo Saraguro y sus tradiciones, que promueve un sentido de pertenencia al grupo y que les permite ejercitar su concentración (Cardini, 2012; Müller, 2006).

Cuando acompañan a sus mamás a comercializar tejidos, no están realizando un ejercicio simple de venta, están también practicando y aprendiendo más sobre su cultura, están interactuando con otras y entendiendo, sobre una de las fuentes más importantes de ingresos económicos que tienen sus familias. También están ejercitando sus conocimientos en matemáticas, al acompañar las transacciones; conocen y practican otros idiomas, por citar algunos ejemplos (Pereira, 2014).

Pese a lo anterior, no todas mis interlocutoras consideran que pertenecen a una familia de tejedoras, pues para ellas, la presencia de las generaciones jóvenes es determinante al momento de pensar en esa denominación. De las nueve, sólo dos tienen la certeza de que sus hijas e hijos mantendrán el tejido como tradición familiar. Las otras entienden a través de sus relatos, que ellas y ellos tienen otros planes, por lo que saben que la colaboración durará hasta que se involucren en las actividades de su preferencia, respetando así su autonomía.

Pensé mucho en esos últimos relatos. Si la artesanía elaborada con mullo no estuviera tan precarizada y subvalorada en el país, ¿sería una actividad que llamaría la atención a las generaciones más jóvenes? ¿O pasa más bien por una cuestión del tiempo de dedicación, concentración y sacrificio que se requiere para replicar las técnicas? Me quedé pensando también en sí la flexibilización en el uso de la vestimenta tradicional (Saca-Cango, 2012) y las mayores demandas de comercialización ayudaron a que la curiosidad innata, que sintieron mis interlocutoras cuando fueron niñas, sea reemplazada por la concepción de esa actividad como una obligación, como un trabajo, mal remunerado y muy pocas veces valorizado. Esas inquietudes, no pudieron ser respondidas en esta investigación.

DISCUSIONES Y APRENDIZAJES: LA SENSIBILIZACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL

Con el fin de articular lo que ha sido señalado previamente, pienso que es relevante mencionar que mi investigación se mueve entre la EA pensada desde el amor, como lo

plantearía Brandão (2005) y la valoración del ser humano desde un contexto creativo y emocional (Bemfica, 2011), sin embargo, a breves rasgos, considero importante realizar una breve aclaratoria sobre las diferentes educaciones ambientales que pueden ser identificadas en varios contextos y discursos.

La EA puede ser pensada desde tres macro tendencias, adaptadas a diferentes vertientes y matices: la conservacionista, la pragmática y la crítica. La primera, se centra en una noción de afecto con el medio natural y, por ende, en su conservación. La segunda, coloca en discusión al ámbito social, sin embargo, desde una mirada que no sobrepasa los límites del capitalismo, sino se mantiene dentro de la propuesta del desarrollo sostenible. Por su parte, la EA crítica, es un proceso político, revolucionario, transformador, emancipatorio, participativo; que tiene como base a los saberes ancestrales, comunitarios, populares y problematiza la desigualdad e injusticia socioambiental (Layrargues; Lima, 2014).

Si bien, la EA crítica atraviesa todas las líneas de este artículo, también estoy consciente de que no es suficiente cuando se aborda una perspectiva de género y que, en ese sentido, necesita de una mayor profundización sobre cómo el androcentrismo está presente, incluso, al momento de mirar las distintas posibilidades y discusiones entorno a esa área de conocimiento. La vertiente crítica podría nutrirse de muchos aportes, como por ejemplo, del ecofeminismo, para entender mejor las relaciones de poder entorno a las mujeres y la naturaleza (Silva; Freitas, 2022).

Insisto en la necesidad de problematizar temáticas que han estado históricamente presentes, como las relaciones asimétricas, opresoras y de poder que afectan directamente a las mujeres, siendo incluso, muy visibles cuando se abordan tópicos como la artesanía, la estigmatización y la precarización laboral. He considerado importante mencionar este análisis, pese a que no es el tema principal del artículo y pienso que mi investigación, de alguna manera, visibiliza que, las cuestiones de género, necesitan ser consideradas relevantes y clave, cuando se piensa y siente la EA.

Me centraré en mi constitución como educadora ambiental, desde mi lugar de habla: mujer, artesana, mestiza, interlocutora y doctoranda. Me baso en que la experiencia de tejer ha ido promoviendo en mi vida algunas posibilidades para pensar a la artesanía elaborada con mullo desde la Educación Estético-Ambiental, EEA. Traeré algunos conceptos

básicos, para ir destacando reflexiones que me han permitido vivir un proceso altamente formativo, sin realizar un análisis sobre la Estética y las corrientes de estudio en torno a ella, pues ese no es el foco de mi investigación. Pienso, sin embargo, que es importante señalar antes, a manera de resumen, algunas afirmaciones de lo que expuse en apartados anteriores.

Considero que los procesos relacionados a la artesanía elaborada con mullo, desde su elaboración hasta su comercialización, son del tipo proximal, pues facilitan el desarrollo de las personas que los experimentan. Promueven una interacción con un otro y, además, tienen un potencial formativo, pues permiten reflexionar sobre las varias cuestiones que van emergiendo dentro de los mismos; principalmente cuando se piensa en la interculturalidad crítica, ancestralidad y resistencia, abordadas de una manera más profunda en otros artículos; dentro de una sociedad global.

Si me pongo a reflexionar un poco sobre la permanencia, resistencia y pertenencia colectiva, a veces, implícitas en el acto de elegir ser artesanas y continuar con esa tradición, pese a saberse pequeñas frente a una industria que masifica y cosifica todo lo que se produce para ser vendido; tengo a bien mencionar que, en la temática indígena, la artesanía está repleta de significados históricos y grupales. Además, se constituye como una manera en la que, a través de una realidad cotidiana y de trabajo, dialogan las artesanas con las personas que las adquieren y con otros grupos sociales. Esta interacción es muy importante al momento de pensar en identidad y cultura (Cardini, 2012).

Adentrándome un poco más en la discusión sobre Educación Estético-Ambiental, la EEA, que funde valores estéticos y ambientales universales⁷ —de ahí el origen simbólico que tiene el término para destacar su perspectiva transdisciplinar— a través de la búsqueda de relaciones políticas, ambientales, culturales y sociales más justas. Se constituye como un proceso de desarrollo y liberación de las habilidades humanas, de la sensibilidad y de la consciencia, intra e intersubjetiva. Favorece la ampliación tanto de los sentidos humanos, como de la consciencia, de esta manera, el ser humano puede ser más sensible y crítico cuando enfrenta la realidad; teniendo así, una formación humana a nivel emocional y racional, más integral (Dolci, 2014; Estévez-Álvarez, 2017).

⁷ “Presentes en las relaciones entre los seres humanos, entre estos y la naturaleza, y en general, entre los seres humanos y la sociedad en su conjunto (Estévez-Álvarez, 2017, p. 191).

A Educação Estético-Ambiental está presente quando sinto que estou interligada aos sujeitos e às coisas; quando compreendo que pertenço ao lugar onde vivo e busco ter atitudes ambientais. Aprofundando um pouco mais, quando tenho uma relação sensível e afetiva com o ambiente, carregando essa postura para as demais relações com os outros seres, porque a base do ser humano está nas relações –com o meio, com as pessoas, com a natureza, com o mundo, assim estou falando da contribuição da Educação Estético-Ambiental para a educação e para a sociedade (Dolci, 2014, p. 45).

Pienso en las mujeres de Saraguro con las que he conversado, no sólo en mi investigación, sino en las interacciones que he ido provocando a lo largo de estos años, a través de algunas curiosidades. Como había mencionado antes, ellas trabajaban también en sus huertas y cuidaban sus animales. En las muchas aseveraciones que hicieron referente a la pandemia, me señalaban que en el cantón los alimentos están libres de químicos y eso les permite estar sanas.

Pero, la relación que ellas tienen con la naturaleza, también la llevan al tejido, no sólo en representaciones simbólicas, como cuando utilizan los colores del arcoíris al tejer el collar tendido, tradicional; sino también, cuando se inspiran en ella para combinar sus collares. Esto apareció en los relatos de las señoras Azul y Violeta, principalmente.

Como en el campo tenemos así, a veces... así, cualquier plantita, o sea, del color del matizado. A veces como que ya se, se ve más o menos, o sea, cómo se va a quedar el combinado entonces, ahí se, se matiza... Por ejemplo, si salgo al campo veo algún, alguna florcita, algo que tenga un matiz, entonces ya con el mullo... (Señora Violeta, entrevista realizada En 2021).

Las fiestas tradicionales, solemnes, en las que ellas lucen sus mejores vestimentas, tienen también relación directa con los ciclos naturales, especialmente las que hacen referencia a la siembra y cosecha.

Cuando le pregunté a la señora Azul si ella encontraba alguna relación entre la artesanía que teje y ese cuidado ambiental que ella tiene —pues me comentaba que es parte de la Escuela Agroecológica de las Mujeres Saraguro y se dedica a cultivar productos sanos y los vende—, ella me respondió:

Sí... [¿Cuál?] en que, en que queremos vivir sanamente. Vivir a través de que... podamos este, seguir, tener una continuidad en un espacio limpio. Si yo como sano, mi cuerpo, mi mente están sanas para poder hacer el otro, el otro trabajo [de tejer con mullos] (Señora Azul, entrevista realizada en 2021).

Encuentro muy difícil explicar cómo el acto de tejer con mullo me motiva mucho a adoptar acciones más amigables con el ambiente. Siento que no soy capaz de teorizar esos sentimientos, pues aún tengo mucho que procesar, pero puedo explicar que fue a través de sumergirme totalmente en ese tipo concreto de artesanía —también trabajo con telar y bordado— que decidí estudiar el doctorado en EA. Varias de las afirmaciones y discusiones que iba escuchando y leyendo en torno a esta temática, me remetían a estar tejiendo. Y pese a que aún no tenía los conocimientos que fui adquiriendo en estos cuatro años y medio, sabía que existían vínculos y que encontrarlos y exponerlos se tornaría en un desafío que iba a terminar cumpliendo. Estoy consciente de que ese proceso que me permite pensar en esos vínculos, viene acompañado de muchos años de tejido, reflexión y de estudios.

Tejer me permite, además de sensibilizarme, tener una mayor consciencia sobre las temáticas ambientales que me acompañan en el día a día. El vínculo aún no lo tengo del todo claro, pero existe una gran diferencia para pensar y afrontar los desafíos y las sensaciones que entender la Educación Ambiental requiere, cuando tejo. Me siento más capaz, motivada y empoderada, pese a comprender también que los escenarios son muy desalentadores y que los gobiernos latinoamericanos de turno, han empeorado la situación.

Comparto mucho el pensamiento de que, si priorizamos el sentir, más allá del pensar, si le damos más relevancia a lo intuitivo que a lo racional; podremos ser educados de una manera más integral. Desarrollar esas capacidades y expresarlas a través del arte —o artesanía, por contextualizar el ejemplo—, puede ser concebida como una forma de transformar la existencia. Este tipo de propuestas, que buscan transformarse en acciones, son innovadoras de la EA, pues tienen como fin, sensibilizar para lograr consciencias ambientales que reviertan el impacto negativo de la degradación estética sufrida, no solo por los ecosistemas sino también, por el ser humano cuando niega, incluso hasta alejarse, su estado de ser sensible (Bemfica, 2011).

Para fines del análisis de mi experiencia con el tejido con mullo, me pareció muy relevante rescatar la sensibilización estético-ambiental, que fue propuesta como una herramienta docente-educativa, en la investigación de Estévez-Álvarez (2017); no sólo por

su carácter transartístico y transdisciplinario explícito, sino también, porque propone el desarrollo de relaciones sociales e interpersonales y el cuidado de la naturaleza no humana.

Se entiende entonces a la sensibilización estético-ambiental como:

Un proceso que nos torna capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos a través de la realización de ejercicios y actividades (prácticas docente-educativas de sensibilización estético-ambiental): que facilitan el despertar de nuestra percepción sensorial y, mediante catarsis, nos permite acceder a nuestro interior, encontrando experiencias que podemos extraer y volcarlas al exterior. De esta manera, la sensibilización nos conduce a nuestra propia concientización (Estévez-Álvarez, 2017, p. 79).

Cuando pienso en el acto de tejer con mullo, lo siento como una posibilidad y práctica de sensibilización estético-ambiental, pues voy reconociendo en la propuesta, situaciones que ya he ido viviendo. A través de muchas horas de reflexión, he ido aprendiendo a tomar conciencia de los sentimientos, emociones y sensaciones que estoy experimentando. Incluso, he aprendido a gestionarlos, por lo que encuentro al tejido muy catártico. He aprendido también a reconocer el cansancio y algunos dolores que se ocasionan por la postura —percepción sensorial— por las muchas horas de trabajo.

Pero, también, me ha permitido estar consciente de situaciones que antes ignoraba, sintiéndome una educadora ambiental con una base más sensible y crítica, frente a realidades que no me son del todo ajenas. Por este motivo, siento al acto de tejer con mullo como altamente formativo desde las infancias. Porque al mismo tiempo que me permite ampliar mi mirada hacia toda la tradición, memoria y cultura implícitas en cada puntada que voy dando; reconocer mis sensaciones y emociones hasta el punto de gestionarlas, despierta en mí la indignación de entender el sexismo, racialización y la precarización que aún atraviesan a esta actividad. Además de los privilegios que he tenido por mi color de piel.

Me hubiera gustado mucho poder conversar con niñas y niños de Saraguro, que me cuenten un poquito de cómo se sienten cuando tejen, si les gusta y si se ven tejiendo por muchos años más. Como eso no fue posible debido a la pandemia por COVID-19, he mencionado y discutido con mayor grado de profundidad los recuerdos de infancia tanto de mis interlocutoras, como míos. Y es con base en lo que recordamos que tejí esa relación con la Educación Estético-Ambiental (Dolci, 2014; Estévez-Álvarez, 2017) y el Abordaje Bioecológico del Desarrollo Humano (1996, 1998 y 2011).

CONSIDERACIONES FINALES

Cuando pienso en el innegable poder de cura que tiene el tejer con mullo, cuando lo asocio a una manera de comunicación, no puedo hacerlo sin antes considerar que, como mujeres, estamos enfrentando situaciones que nos lastiman y vulneran al punto de necesitar curarnos entre nosotras. El dolor incluso, se va haciendo más profundo cuando pienso en otras intersecciones, como clase, raza y edad, por citar algunas.

Son muchas las horas que he dedicado a pensar en cómo los círculos de tejedoras — formé parte de varios—, nos unen y empoderan, pero todos parten de tener que lidiar con el dolor de ser mujeres en una sociedad que sigue cosificándonos. Voy cuestionándome también mis privilegios. Intento de alguna manera, aprovechar que ellos me trajeron aquí, para manifestar mis deseos de que todas las mujeres puedan acceder a educación, opciones y formas de expresiones que les permitan sentirse plenas y más seguras.

Aspiro a seguir encontrando procesos formativos en momentos cotidianos, con la esperanza de que la educación, no formal, formal e informal; abarque realidades que salgan de las casillas de prácticas pedagógicas rígidas y acabadas. Sueño con que las investigaciones estén escritas con palabras que puedan ser entendidas por más personas y que tengan como base un lenguaje más amoroso y sensibilizador, que permita manifestar sentimientos y emociones, sin que por eso sean desmerecidas. Que contemplen cómo y cuánto somos afectadas, pero también, la capacidad de que tenemos de afectar.

Estoy consciente de que actualmente, por todo lo que como sociedad hemos venido atravesando, estos pensamientos pueden sonar muy idealistas y utópicos, pero sigo sintiéndome esperanzada, principalmente cuando recuerdo estas palabras: “la utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar” (Galeano, 2001).

Y dentro de esas muchas posibilidades que el tejer me ha ido brindando, tanto desde su poder terapéutico como formativo, voy pensando en la relevancia que tuvo para mí esa aproximación en la infancia. Ha sido un recorrido largo hasta poder percibir que este acto es una práctica de sensibilización estético-ambiental y esto se debe a que, cada vez, voy encontrando relaciones más recíprocas y complejas involucradas en las interacciones, y relaciones que se dan a través de esta actividad. Por este motivo, pienso esencial que se

pueda dar continuidad a esta investigación con niñas y niños, entendidos desde sus diferentes realidades e infancias.

REFERENCIAS

ADOMILLI, Gianpaolo Knoller; TEMPASS, Martín César; LOPES, Raizza da Costa. Notas teórico-metodológicas sobre a pesquisa etnográfica na área de educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 226–244, 2017. DOI: 10.14295/remea.v34i3.7282. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7282>. Acesso em: 14 maio. 2022.

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2da. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
BEMFICA, Vera Teresa Sperotto. **A sensibilidade estético-literária potencializando alternativas para a educação ambiental**. 2011. Tese - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010017.pdf>.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. **Resiliência profissional e a Educação Ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento**. 2017. Tese - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011532.pdf>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a Educação?** 12. ed. São Paulo: Brasiliense S.a., 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As flores de abril: Movimentos sociais e educação ambiental**. Campinas: Autores Associados, 2005. . Acesso em: 28 ago. 2021.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Biocologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. 1. ed. Porto Alegre: Jones & Bartlett, 2011.

CARDINI, Laura Ana. Producción artesanal indígena: saberes y prácticas de los Qom en la ciudad de Rosario. **Horizontes Antropológicos**, [S. l.], v. 18, p. 101–132, 2012. DOI: 10.1590/S0104-71832012000200005. Disponível em: <http://www.scielo.br/hj/ha/a/P3V8JVK9MCxQcVdWNJXgwxwq/abstract/?lang=es>. Acesso em: 16 set. 2021.

CASTRO, Amanda Motta. **Fios, tramas, cores, repassos e inventabilidade: a formação de tecelãs em Resende Costa/MG**. 2015. Universidad de Vale do Rio dos Sinos, [S. l.], 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3686>. Acesso em: 4 mar. 2022.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada. Guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CODONHO, Camila. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)**. 2007. Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90189>. Acesso em: 16 set. 2021.

CONAIE. **Saraguro**. 2014. Disponível em: <https://conaie.org/2014/07/19/saraguro/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel Da. Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 23, p. 185–195, 1997. DOI: 10.1590/S0102-25551997000100010. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFwgjhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DOLCI, Luciana Netto. **Educação Estético-Ambiental: potencialidades do teatro na prática docente**. 2014. Tese - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010637.pdf>.

ESTÉVEZ-ÁLVAREZ, Lurima. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores (as)**. 2017. Tese - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011912.pdf>.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. 5ta. ed. Buenos Aires: Catálogos S.R.L., 2001. Disponível em: <http://literacias.net/bibliodigital/index.php?page=13&id=121&db=>. Acesso em: 14 nov. 2021.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA-LUCIO, María del Pilar. **Metodología de pesquisa**. 5ta. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. [S. l.], v. VII, n. 1, p. 23–40, 2014.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 0–0, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 set. 2021.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 27, p. 553–573, 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000200012. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/t5MFKhqkjqgcqXv8BFcpxC/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2022.

PEREIRA, Joel. Passado e presente guarani. Não é do pensamento dos povos indígenas tradicionais quererem ficar ricos. Em: **Tecendo Relações Além da Aldeia. Artesãos Indígenas em cidades da Região Sul**. [s.l.]: Oikos, 2014. Disponível em: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Miolo-TECENDO-RELA%C3%87%C3%95ES-ARTES%C3%83OS-IND%C3%8DGENAS-EM-CIDADES-COMIN-2014.pdf>.

QUIZHPE-GUALÁN, Fausto César. **Transformaciones institucionales de la justicia comunitaria en el pueblo kichwa Saraguro**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6668/1/PI-2019-01-Quizhpe-Trasformaciones%20institucionales.pdf>.

REYES-RAMÍREZ, Olga Lucía. **Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad: germinaciones en las Casas de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia**. 2018. Doutorado -

Universidade Federa do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174372>. Acesso em: 16 set. 2021.

SACA-CANGO, Nancy. **Propuesta de creación del Centro de Investigación Cultural para rescatar la identidad cultural de los jóvenes del pueblo de Saraguro**. 2012. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador, 2012. Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3983>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 6 abr. 2022.

SILVA, Márcia Alves Da. Abordagem sobre trabalho artesanal em histórias de vida de mulheres. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 55, p. 247–260, 2015. DOI: 10.1590/0104-4060.36810. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100247&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 mar. 2022.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes Da. O lugar da diversidade na BNCC para linguagens e suas tecnologias no ensino médio. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 55, p. 1–30, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.4164. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4164>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SILVA, Lisiana Lawson; FREITAS, André Luis Castro De. Educação ambiental crítica e ecofeminismo: uma potente lente epistemológica para uma educação ambiental popular e feminista. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022037–e022037, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1357. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1357>. Acesso em: 28 jun. 2024.

VIVAR, Cristina G.; ARANTZAMENDI, María; LÓPEZ-DICASTILLO, Olga; GORDO LUIS, Cristina. Grounded theory as a qualitative research methodology in nursing. **Index de Enfermería**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 283–288, 2010. Disponível em: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-12962010000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 16 mar. 2022.

HISTÓRICO

Submetido: 15 de Abr. de 2024.

Aprovado: 25 de Jul. de 2024.

Publicado: 03 de Set. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

TORRES-ARÉVALO, L; GARCIA, N. *Tejido elaborado con mullo: Proceso proximal, formativo y de sensibilización estético-ambiental desde las infancias*. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.58, 2024, eISSN: 2526-8449.