

Territorio, escuela y conflictos socioambientales: comprensiones situadas de infancias y comunidades en el Wallmapu

Territory, school and socio-environmental conflicts: actions and situated understandings of children and communities in the Wallmapu

María Isabel Reyes-Espejo* 

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile (maria.reyes@pucv.cl)

Javiera Quiroga Curin 

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile (jquirogac@estudiante.uc.cl)

Rukmini Becerra-Lubies 

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica, Chile (rubecerra@uc.cl)

Natalia Chiwaikura Bart 

Investigadora Independiente, Pucura, Chile (natalia.chiwaikura@gmail.com)

Gabriel Ruete Núñez 

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile (ga.ruete@gmail.com)

*Autora para correspondencia.

Recibido: 14-mayo-2025

Aceptado: 01-octubre-2025

Publicación: 15-noviembre-2025

Citación recomendada: Reyes-Espejo, M. I., Quiroga Curin, J., Becerra Lubies, R., Chiwaikura Bart, N., & Ruete Núñez, G. (2025). Territorio, escuela y conflictos socioambientales: comprensiones situadas de infancias y comunidades en el Wallmapu. *Psicoperspectivas*, 24(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-issue3-fulltext-3504>

Resumen

A partir de un estudio participativo con infancias y comunidades mapuche del sur de Chile, se analiza los conflictos socioambientales, visibilizando tensiones entre ruralidad, identidad cultural y perspectivas monoculturales de educación. Desde un enfoque territorial situado e intercultural, se realizaron mapeos participativos con niños y niñas en dos escuelas rurales de la cuenca del lago Calafquén y entrevistas caminadas con agentes comunitarios. Los resultados muestran que niños y niñas interpretan, problematizan y proponen soluciones, articulando saberes locales, mientras que los agentes comunitarios aportaron una visión sobre vínculos entre escuela y territorio, así como desafíos para la educación intercultural y la gestión socioambiental. En los mapeos, se identificaron dos lógicas espaciales: una geocéntrico-biocultural, centrada en elementos naturales y espirituales, y otra urbano-funcional, marcada por la infraestructura vial urbana. Como problemáticas destacaron deforestación, contaminación hídrica y acústica, microbasurales, abandono animal y pérdida de vínculos espirituales. Las respuestas combinan acciones directas -limpieza, cuidado- con estrategias de sensibilización y alianzas comunitarias. Este estudio amplía las miradas adultocéntricas y urbanocéntricas al integrar dimensiones espirituales, culturales y relacionales, posicionando las perspectivas de las personas participantes como ejes interpretativos y aportando insumos para fortalecer la educación mediante metodologías participativas y redes escuela-comunidad orientadas a la restauración ecológica y cultural.

Palabras clave: educación intercultural, epistemologías indígenas, justicia socioambiental, participación infantil, ruralidad

Abstract

Based on a participatory study with Mapuche children and communities in southern Chile, socioenvironmental conflicts were analyzed, highlighting tensions between rurality, cultural identity, and monocultural perspectives on education. From a situated and intercultural territorial approach, participatory mapping was carried out with children in two rural schools in the Calafquén Lake basin, and walking interviews were conducted with community agents. The results show that children interpret, problematize, and propose solutions, articulating local knowledge, while community agents offered insights into the links between school and territory, as well as challenges for intercultural education and socioenvironmental management. The mapping identified two spatial logics: a geocentric-biocultural one, focused on natural and spiritual elements, and an urban-functional one, marked by urban road infrastructure. Among the issues highlighted were deforestation, water and noise pollution, micro-landfills, animal abandonment, and loss of spiritual ties. The responses combine direct actions -cleaning, care- with awareness-raising strategies and community alliances. This study broadens adult-centered and urban-centered perspectives by integrating spiritual, cultural, and relational dimensions, positioning the participants' perspectives as interpretive axes and providing data to strengthen education through participatory methodologies and school-community networks aimed at ecological and cultural restoration.

Keywords: child participation, indigenous epistemologies, intercultural education, rurality, socio-environmental justice

Financiamiento: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo a través del proyecto Anillo ANID/ATE230053, 2023-2026.

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY 4.0)

En los territorios mapuche del sur de Chile, los conflictos socioambientales impactan la biodiversidad y la vida cotidiana de las comunidades. Pese a ello, sus voces -en especial las de niñas y niños- suelen estar ausentes en la definición y comprensión de estos problemas (Herrera-González & Mora-Guerrero, 2023). Incorporar sus visiones resulta fundamental para avanzar hacia comprensiones ancladas en su cotidianidad, donde las cosmovisiones indígenas articulan relaciones espaciales, espirituales y colectivas (Arias-Ortega et al., 2024; Baeza et al., 2023). En este contexto, las escuelas rurales pueden cumplir un rol central brindando espacios de diálogo intercultural para la sostenibilidad socioecológica, al integrar educación, cultura y territorialidad (Muñoz-Troncoso et al., 2024; Torres et al., 2024; Villarroel et al., 2022;). No obstante, su cierre sistemático en zonas con alta presencia mapuche amenaza la continuidad de estas experiencias educativas, mientras que la investigación sobre su rol sigue siendo limitada (Núñez et al., 2020, 2022; Reyes et al., 2025).

A escala global, la articulación entre educación, sostenibilidad y adaptación climática en contextos rurales ha demostrado fortalecer capacidades locales y la resiliencia comunitaria frente al cambio climático (Mendoza-Mendoza et al., 2025; UNICEF, 2018). Este antecedente refuerza la necesidad de estudiar las experiencias de comunidades escolares y organizaciones locales en contextos rurales e indígenas atravesados por conflictos sociales y ambientales (Reyes et al., 2025; Torres et al., 2024). Sin embargo, este campo continúa dominado por enfoques monoculturales y adultocéntricos que desconocen las perspectivas indígenas y los conocimientos de las infancias, negando su potencial como sujetos políticos y epistemológicos capaces de generar lecturas contextualizadas, afectivas y críticas sobre los procesos de conflicto y transformación territorial (Chávez Ibarra, 2025; Lay-Lisboa et al., 2022; Prosser Bravo et al., 2023; Torres et al., 2024).

La inclusión de estas voces no es solo un gesto de reivindicación ante su histórica exclusión sino también una vía para comprender cómo participan y disputan sentidos, aportando posicionamientos que desafían las formas de investigar en contextos de crisis ecológico-territorial. Desde esta perspectiva, este artículo recoge y analiza las representaciones del entorno y de las transformaciones socioecológicas elaboradas por niños y niñas que asisten a dos escuelas rurales situadas en la cuenca del lago Calafquén, en diálogo con dos agentes mapuche vinculados a estas comunidades. Asimismo, se describen las principales problemáticas identificadas, atendiendo a sus vivencias, saberes y formas de comprender el entorno, con el propósito de contribuir a la construcción de respuestas locales.

Reconocer la agencia de las infancias y colectividades mapuche implica situarlas como productoras de conocimiento crítico y enraizado, indispensable para interpretar los procesos de conflicto y cambio en el Wallmapu. Comprender esta agencia requiere un marco analítico que permita contextualizar las crisis socioambientales y considerar el rol de las escuelas rurales como instancias articuladoras de experiencias comunitarias y educativas. En esta línea el marco teórico se organiza en dos apartados: el primero examina las disputas ecológicas y sociales en Wallmapu y las tensiones históricas, políticas y culturales que configuran las relaciones entre territorio, educación y saberes ancestrales; el segundo aborda el papel de los establecimientos rurales en la educación ambiental intercultural, explorando cómo estos espacios, en diálogo con las comunidades, fortalecen la sostenibilidad del entorno y la justicia ecológica.

Conflictos socioambientales en Wallmapu: educación, territorio y saberes en disputa

La literatura sobre crisis socioambiental demuestra que las tensiones en torno a los bienes naturales se entrelazan con estructuras interseccionales de poder y modelos extractivistas que profundizan desigualdades (Millán et al. (In press)¹). La crisis refleja dinámicas sociopolíticas arraigadas y paradigmas económicos que subordinan lo ambiental (Krasnikova, 2022), mientras persiste un déficit de investigación sobre efectos culturales y simbólico-espirituales en los pueblos afectados (Svampa, 2019).

Desde la justicia ambiental y epistémica, se denuncia la exclusión de epistemologías indígenas en la toma de decisiones (Sanabria-Rangel, 2023; Ulloa, 2017), que, sumada a otros obstáculos estructurales,

1 Millán, J. D., Núñez, C. G., & Reyes-Espejo, M. (In press). The socio-environmental crises studies: An emerging and polycentric field of research (1998-2024). *Journal of Political Ecology*.

sostiene la conflictividad ecosocial (Sanabria-Rangel, 2023; Ulloa, 2017). De ahí que cobren fuerza propuestas que reclaman el reconocimiento simultáneo de derechos de los pueblos originarios y de la naturaleza, articulando sinergias con los instrumentos internacionales de derechos humanos para enfrentar la crisis climática (Ulloa, 2017). La insuficiencia de marcos tradicionales refuerza la urgencia de un diálogo intercultural de saberes y la consagración jurídica de estos derechos.

El Wallmapu -territorio ancestral que en Chile se extiende desde el río Biobío hasta el archipiélago de las Guaitecas- es un escenario paradigmático para analizar estos conflictos (Escalona & Barton, 2021; Hernando-Arrese & Raesch, 2023; Melin et al., 2019). Su riqueza sociocultural ha sido amenazada por prácticas coloniales internas y por un racismo estructural que legitima la expansión extractiva (Andrade, 2019; Muñoz-Troncoso et al., 2024). Como resultado, las tensiones territoriales son el producto histórico de ocupación, despojo y explotación del entorno, manifestándose hoy en múltiples focos de tensión: empresas forestales, salmoneras e hidroeléctricas; vertederos y basurales ilegales; y desplazamiento forzado que empuja a la población mapuche hacia periferias urbanas precarizadas (Escalona & Barton, 2021).

Paralelamente, la criminalización de la protesta ha intensificado la persecución judicial y mediática de líderes y comuneros, alimentando una espiral de conflictividad (Reveco-Liempi, 2021). La falta de mecanismos efectivos de diálogo intercultural y de voluntad política para articular acuerdos perpetúa la disputa, pese a esfuerzos del pueblo mapuche por encauzar sus demandas por vías institucionales (Andrade, 2019). Las cifras evidencian la magnitud del problema: el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2024) registra 23 conflictos socioambientales activos entre La Araucanía y Los Ríos; el Tercer Tribunal Ambiental (2024) ha dictado 290 sentencias ambientales entre 2013 y 2024, superando ampliamente los casos del organismo de derechos humanos. Algunos conflictos “cerrados” siguen afectando la cohesión comunitaria y la integridad territorial, con secuelas profundas y duraderas. Sus efectos se manifiestan desde la afectación de sitios de gran significancia cultural hasta el desplazamiento y desintegración de comunidades (Melin et al., 2019).

Para el pueblo mapuche, territorio, naturaleza y espiritualidad forman una triada inseparable, sustentada en principios de reciprocidad y redistribución (Millalén, 2006). Espacios como el *gillatuwe* (área ceremonial) o el *eltuwe* (cementerio) albergan a sus *gen* -espíritus tutelares-, así como otros lugares de importancia cultural y ceremonial. Su alteración o destrucción afecta directamente la relación con el territorio e identidad cultural, poniendo en riesgo su modo de vida y prácticas espirituales (Loncon, 2023). Ante ello, la educación familiar y comunitaria se mantiene viva a través del *kimün* -saber, sentir, aprender- que preserva el *küme mogen* (buen vivir) y sitúa a la naturaleza como sujeto político (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Muñoz-Troncoso et al., 2024). No obstante, la hegemonía curricular occidental minimiza estos conocimientos tradicionales y aborda los conflictos ambientales de forma tangencial (Mendoza, 2025; Núñez Tobar et al., 2023).

Reconocer el rol de las comunidades en la gestión y el cuidado de sus territorialidades permite que la educación intercultural promueva el empoderamiento local y ofrezca un marco para una educación orientada a la sostenibilidad (Mendoza et al., 2025; Muñoz-Troncoso et al., 2024). Como se revisará a continuación, diversas iniciativas en el Wallmapu demuestran la viabilidad de articular educación intercultural y ambiental, revitalizando los conocimientos mapuche y formando sujetos críticos capaces de imaginar futuros posibles con una mayor justicia ecológica y cultural.

Escuelas rurales en la educación medioambiental intercultural

En Chile, el cierre paulatino de establecimientos rurales -bajo una racionalidad economicista y urbanocéntrica- desconoce su rol articulador en la vida sociocultural de los espacios locales (Muñoz et al., 2020; Núñez et al., 2016, 2022). Su impacto es especialmente grave en el Wallmapu, donde estos cierres coinciden con una injusticia estructural y la histórica vulneración del pueblo mapuche (Arias & Villarroel, 2024; Núñez-Muñoz et al., 2020). Pese a ello, las escuelas rurales mantienen un papel estratégico para la sostenibilidad socioambiental, al permitir que nuevas generaciones comprendan y enfrenten los desafíos ecológicos desde sus cosmovisiones (Baeza et al., 2023; Llancavil, 2025; Reyes et al., 2025). Su eficacia depende en gran medida de la articulación comunitaria (Arias et al., 2023; Luna et

al., 2018; Valenzuela & Conejeros, 2023). Investigaciones muestran que el involucramiento de familias y agentes comunitarios mapuche fortalece la práctica docente, legitima prácticas locales y promueve el diálogo intercultural como principio pedagógico (Muñoz-Troncoso et al., 2024; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

No obstante, el currículo escolar oficial, dominado por una racionalidad monocultural eurocéntrica, subordina el conocimiento mapuche (Mendoza, 2025; Muñoz-Troncoso et al., 2024; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Existen escasas políticas públicas educativas con foco en la interculturalidad. Entre ellas, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) exige impartir la asignatura de lengua y cultura de pueblos originarios en escuelas con un 20% de matrícula indígena, a cargo de un educador o educadora tradicional, reconocidos por la comunidad y el Estado. Sin embargo, estas políticas han sido criticadas por su carácter limitado y asimilacionista (Becerra & Moya, 2023; Moya-Santiago & Quiroga-Curín, 2022).

Aunque los conflictos socioambientales atraviesan estos establecimientos, son escasas las investigaciones que los abordan de forma directa y situada (Reyes et al., 2025). Estudios advierten el bajo reconocimiento de la dimensión intercultural en las prácticas educativas y la necesidad de integrar actores que conserven y transmitan saberes ancestrales (Arias-Ortega et al., 2024; Baeza et al., 2023; Herrera-González & Mora-Guerrero, 2023). Al mismo tiempo, coexisten discursos esperanzadores, catastrofistas y negacionistas sobre la educación ambiental, mientras el estudiantado demanda espacios para imaginar futuros sustentables basados en gestión comunitaria y procesos de (auto)educación (Prosser et al., 2021). Ante este panorama, surgen propuestas de educación intercultural territorial y dialógica que integran el saber mapuche, contenidos ambientales y metodologías participativas para contextualizar los conflictos ecológico-territoriales (Beltrán-Veliz et al., 2022; Muñoz-Troncoso et al., 2024; Villarroel et al., 2022). Inspiradas en la justicia ambiental (Ulloa, 2017), promueven el empoderamiento comunitario y reconocen el rol crucial de las comunidades locales en la gestión y el cuidado de sus territorios, posicionando a las escuelas rurales como espacios donde convergen currículo oficial y conocimientos interculturales (Llançavil, 2025; Mendoza et al., 2025).

En las escuelas del Wallmapu, diversas experiencias combinan educación intercultural y ambiental (Luna et al., 2018; Valenzuela & Conejeros, 2023), demostrando que pueden articular sostenibilidad, justicia ecológica y revitalización cultural como pilares para abordar conflictos territoriales de forma duradera (Mendoza et al., 2025; Muñoz-Troncoso et al., 2024). Fomentar el intercambio horizontal entre racionalidades escolares y mapuche facilita aprendizajes culturalmente pertinentes y revitaliza una mirada relacional sustentada en principios como el *azmapu*, que promueven una comprensión holística del entorno y una ética de cuidado mutuo entre personas y naturaleza (Beltrán-Veliz et al., 2021; Loncon, 2023; Muñoz-Troncoso et al., 2024). Incorporar estos valores enriquece la experiencia educativa, fomenta competencias interculturales y la valoración de diversos modos de habitar y conocer el mundo (Llançavil, 2025). Asimismo, permite reconocer epistemologías mapuche presentes en sus niñeces, como la orientación geocéntrica y el respeto por los seres no humanos (Alonqueo et al., 2022; Muñoz-Sanhueza & Alonqueo, 2017).

La participación activa de las comunidades mapuche en la educación rebate la invisibilización de sus valores y saberes ancestrales. Cuando las voces, experiencias y conocimientos de niñas y niños se incorporan como aportes políticos y epistemológicos, se consolida un enfoque participativo que fortalece la autonomía colectiva ante desafíos sociopolíticos (Chávez, 2025; Lay-Lisboa et al., 2022; Prosser et al., 2023; Torres et al., 2024). Desde esta premisa, esta investigación releva la capacidad de las infancias para producir comprensiones situadas, afectivas y críticas, esenciales para enfrentar procesos de conflicto y transformación territorial en el Wallmapu.

Método

En este artículo se presenta resultados parciales de la fase diagnóstica del proyecto ANID/ATE230053, implementado en las macrozonas norte, centro y sur del país, con el propósito de comprender los

contextos en los que se configuran crisis ecológico-territoriales desde las voces y experiencias locales. En particular, se reporta el trabajo en la macrozona sur, orientado a caracterizar estos contextos junto a dos escuelas rurales y organizaciones comunitarias de la cuenca hidrográfica del lago Calafquén. Esta cuenca fue seleccionada por su relevancia territorial, marcada por la presencia de diversas comunidades mapuche, actividades productivas y turísticas que impactan su biodiversidad, y la existencia documentada de conflictos socioambientales vinculados a la expansión inmobiliaria y el extractivismo forestal. En este escenario, las escuelas rurales tienen un rol central al articular la vida comunitaria y promover una educación ambiental intercultural.

La selección de las escuelas respondió a criterios teóricos y prácticos. La escuela pública *-Liwen-* fue elegida por contar con una matrícula mayoritariamente mapuche, ubicarse en una zona rural con conflictos hídricos activos, mantener vínculos con comunidades mapuche y enfrentar riesgo de cierre por políticas nacionales hacia escuelas rurales. La otra, particular subvencionada *-Antü-*, fue escogida por su composición estudiantil diversa, acoger a estudiantes con trayectoria urbana, desarrollar un enfoque pedagógico orientado a la educación ambiental y estar situada en un área con fuerte presión inmobiliaria.

Diseño y técnicas de producción de información

El trabajo se organizó en dos etapas complementarias. La primera consistió en una revisión bibliográfica y de fuentes secundarias sobre conflictos socioambientales territoriales, para identificar actores clave y seleccionar las escuelas participantes. La segunda incluyó mapeos colectivos con el estudiantado y entrevistas caminadas con agentes comunitarios. En este artículo se presentan los resultados esta segunda fase.

Los mapeos colectivos registraron las percepciones y conocimientos territoriales construidos por las y los estudiantes, mientras que las entrevistas caminadas permitieron reconocer actores, conflictos y estrategias comunitarias. Ambas técnicas, ancladas en el territorio, integraron experiencias cotidianas, memorias y prácticas (Núñez et al., 2016; Squella, 2021). En los mapeos, se priorizó la creación colaborativa, lo que posibilitó que los estudiantes expresaran vivencias y recorridos significativos (Núñez et al., 2016). Las entrevistas caminadas, por su parte, promovieron conversaciones situadas en movimiento y facilitaron la reconstrucción de narrativas vinculadas al entorno físico y la evocación de recuerdos, significados y conflictos (Clark & Emmel, 2010). En la **Tabla 1** se presenta la correspondencia entre técnicas, objetivos específicos y el tipo de información generada.

Tabla 1
Relación entre técnicas de producción de información y objetivos específicos

Técnica de producción	Objetivos específicos	Tipo de información generada
Mapeo colectivo con estudiantes	OE1: Identificar percepciones y conocimientos territoriales de las niñeces sobre su entorno. OE2: Reconocer problemáticas socioambientales locales desde su experiencia cotidiana	Representaciones gráficas y narrativas colectivas sobre lugares significativos, trayectos y conflictos; descripciones verbales durante la elaboración y socialización de los mapas.
Entrevistas caminadas con actores comunitarios	OE3: Describir estrategias y acciones comunitarias frente a conflictos socioambientales y su relación con la escuela.	Narrativas situadas que vinculan lugares específicos con memorias y prácticas locales; identificación de actores clave, conflictos y soluciones propuestas.

Participantes y procedimiento

La selección de participantes respondió a criterios de heterogeneidad y pertinencia. En el caso del estudiantado, se buscó equilibrio de género y diversidad étnica, involucrando a todos los estudiantes de los cursos definidos por cada escuela. La elección de los cursos consideró su alineación con los objetivos del estudio y sus posibilidades efectivas de participación. En el caso de los actores comunitarios, se priorizó a integrantes mapuche con rol activo en redes locales y vínculo directo con las escuelas, para

aportar una perspectiva que articulara comunidad y educación. Tras obtener consentimientos y asentimientos informados, participaron ocho estudiantes de octavo básico (escuela Liwen) y veinticuatro de sexto básico (escuela Antü). También colaboraron un educador tradicional, miembro de una organización ambiental de Liwen, y un representante de una comunidad mapuche cercana a la segunda escuela.

En noviembre de 2024, un equipo interdisciplinario e intercultural compuesto por una psicóloga comunitaria, un antropólogo, una bióloga mapuche y una lingüista mapuche invitó a las y los participantes a elaborar un mapa del territorio, tomando la escuela como punto de anclaje e incorporando lugares significativos, trayectos cotidianos y conflictos socioambientales. En Liwen se trabajó con un grupo único, mientras que en Antü, debido al mayor número de estudiantes, se organizaron tres grupos (ver **Tabla 2**).

Tabla 2
Descripción de los grupos conformados en el mapeo colectivo

Grupo	No. participantes	Nivel Educativo	Escuela
Grupo 1	8 (5 niños y 3 niñas)	8o. básico (13 a 14 años)	Liwen
Grupo 2	8 (niños)	6o. básico (9 a 10 años)	Antü
Grupo 3	8 (2 niños y 6 niñas)	6o. básico (9 a 10 años)	Antü
Grupo 4	8 (3 niños y 5 niñas)	6o. básico (9 a 10 años)	Antü

Cada grupo dispuso de 40 a 50 minutos para elaborar el mapa. El equipo investigador observó, tomó notas y formuló preguntas emergentes, utilizando una pauta de registro para sistematizar intervenciones, comentarios y justificaciones de los estudiantes. Finalizados los dibujos, el grupo de Liwen respondió a preguntas sobre los aspectos valorados y preocupantes de su localidad, problemáticas socioambientales y acciones que la escuela realiza o podría realizar, así como sobre actores comunitarios vinculados. En Antü, los tres subgrupos abordaron la misma batería de preguntas y expusieron sus mapas ante sus pares. Esta instancia de socialización, de unos 40 min, permitió recuperar el contenido visual y los sentidos construidos durante la elaboración.

En diciembre de 2024, se realizaron dos entrevistas caminadas, conducidas por una investigadora con enfoque intercultural. Se registró la duración de cada recorrido (40-50 min), su extensión aproximada (entre 1.2 y 1.5 km) y la secuencia de hitos visitados. Los trayectos, definidos por los actores comunitarios y próximos a cada escuela, permitieron recoger relatos, memorias y prácticas locales vinculadas a conflictos socioambientales. La conversación abordó la trayectoria y propósito de la organización comunitaria, la caracterización de la crisis socioambiental local, estrategias de respuesta comunitarias y pedagógicas, actores clave, y la relación con la escuela.

Aspectos éticos

Siguiendo los principios de voluntariedad, confidencialidad y reciprocidad, la metodología permitió comprender las dinámicas territoriales desde la perspectiva de estudiantes y actores comunitarios, destacando su agencia y conocimiento en la coproducción de saberes sobre la crisis socioambiental. El diseño fue aprobado por el comité de ética de la universidad responsable.

Análisis de la información

Tanto las caminatas como los mapeos fueron grabados en audio y transcritos literalmente. El corpus resultante se analizó mediante el enfoque de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), utilizando el software Dedoose para la codificación, organización y comparación sistemática de los datos. El procedimiento siguió seis fases: (1) familiarización con los datos, mediante la lectura repetida de transcripciones, revisión de notas de campo y observación de los mapas digitalizados; (2) codificación inicial abierta, identificando segmentos relevantes de texto e imagen; (3) agrupación de códigos en categorías descriptivas (elementos naturales, comunitarios y urbanos reconocidos como constitutivos del territorio); (4) generación de temas interpretativos (tipos de problemas, impactos percibidos,

implicancias cotidianas y respuestas locales); (5) revisión y refinamiento de los temas en diálogo con el marco teórico, asegurando coherencia interna y diferenciación entre ellos; y (6) producción textual, seleccionando citas y datos visuales para ilustrar los hallazgos.

Para garantizar la trazabilidad del proceso, se elaboró una matriz que vincula fragmentos de datos con sus códigos iniciales, categorías descriptivas y temas interpretativos, lo que permitió evidenciar el recorrido desde la información original hasta las interpretaciones producidas (ver **Tabla 3**).

Tabla 3
Ejemplo de matriz de codificación y generación de temas

Fragmento de datos (cita textual/ elemento del mapa)	Código inicial	Categoría descriptiva	Tema interpretativo
Dibujo de cementerio de gran tamaño en mapa, pese a su pequeña superficie real	<i>Eltuwe</i> (cementerio) ocupa más espacio en el mapa que en la realidad	Elementos culturales con carga espiritual	Centralidad de hitos bioculturales y espirituales mapuche en la organización del territorio
“Esta agua... estamos tomando meado” / “También tiene caquita” (Esc. Liwen)	Contaminación hídrica percibida sensorialmente	Problema socioambiental desde una experiencia corporal y afectiva	Vulneración de cuerpos, territorio y espiritualidad
“Me gustaría reunir a toda la gente de Antü para comprar pellet y alimentar a los perros”	Alimentación solidaria de perros comunitarios	Acciones colectivas de cuidado interespecies	Propuestas comunitarias que articulan cuidado socioambiental

Resultados y Discusión

Los hallazgos se organizan en tres ejes interrelacionados que muestran cómo niñas, niños y actores comunitarios participan activamente en la construcción de su territorio en contextos de conflicto socioambiental: (1) representaciones territoriales, que revelan jerarquías y significados atribuidos a elementos naturales, culturales y urbanos; (2) problemáticas socioambientales, que vinculan experiencias cotidianas con tensiones y transformaciones territoriales; y (3) conocimientos y acciones sostenibles y culturalmente pertinentes, que describen iniciativas desarrolladas y proyectadas para afrontar los daños observados en el territorio. Cada eje combina evidencia gráfica y citas textuales provenientes del mapeo colectivo y de las entrevistas caminadas, articulando el territorio como espacio de vida, memoria y disputa. En su conjunto, revelan una trama donde se entrelazan las dimensiones ambientales, sociomateriales y espirituales, mientras la agencia infantil aporta antecedentes relevantes para la gestión y gobernanza local. Este análisis se sitúa en el reconocimiento de la educación intercultural basada en el territorio, que integra conocimientos escolares y saberes mapuche, reconociendo la participación comunitaria como eje del aprendizaje y cuidado ecológico.

Representación del territorio

El análisis de los mapeos colectivos reveló dos modos de organizar y representar el territorio. En la *Escuela Liwen* predomina una lógica geocéntrica, orientada por elementos naturales -volcán, laguna, morros, cerros, áreas boscosas- que delimitan rutas cotidianas, definen puntos de referencia y otorgan sentido identitario al habitar. Los componentes urbanos aparecen en segundo plano frente a lugares de importancia biocultural como el *eltuwe* (cementerio) o *gillatuwe* (sitio ceremonial) y los *mawizantü* (bosques nativos). Estos hitos concentran más de la mitad de la superficie del mapa de los *pichikeche* (niñas/niños), lo cual refleja su centralidad en la experiencia territorial (ver **Figura 1**).

Figura 1
 Mapa realizado por estudiantes de la Escuela Liwen



En la escuela Antü, predomina la lógica inversa: los elementos naturales quedan subordinados al trazado urbano. El río se menciona solo “debajo del puente”, y el bosque aparece “al costado del camino”, mientras destacan comercios, calles y viviendas. En un mapa representativo (**Figura 2**), la carretera - trazada en gris en la parte superior funciona como eje estructurante, del cual se desprende la ruta sin pavimentar hacia la escuela. A lo largo del recorrido se insertan negocios, paraderos, buses y una cancha de fútbol, enfatizando la infraestructura circundante. Aunque se incluyen un monte, un bosque y un río cercano, sus dimensiones se igualan a las edificaciones, reflejando una lógica urbano-funcional.

Figura 2
 Mapa realizado por Grupo 1 de estudiantes de la escuela Antü



Como plantean Núñez-Muñoz et al. (2022), la ruralidad no es una experiencia homogénea. En Liwen, la espacialidad se enraíza en saberes indígenas: varios hitos se nombran en mapuzugun (lago Pullinque, volcán Rukapillañ) y los rasgos naturales se dibujan a escala casi real, evidenciando un contacto cotidiano y respeto hacia seres no humanos, en consonancia con otras investigaciones sobre infancias mapuche (Alonqueo et al., 2022; Muñoz-Sanhuesa & Alonqueo, 2017). No obstante, en ambos establecimientos los mapas reflejan territorios híbridos donde conviven caminos, carreteras y negocios con volcanes, cerros y lagunas. En un mapa de Antü (**Figura 3**), junto a la carretera se representan vacas, perros y cóndores, mientras las casas se orientan con respecto a cerros, lagos y el volcán Rukapillañ. Esta cartografía muestra una territorialidad entrelazada que conjuga infraestructura moderna y referentes bioculturales, reflejando la coexistencia de la lógica urbano-funcional con el mapuche *kimün*.

Figura 3
Mapa de estudiantes del Grupo 2 de la escuela Antü



Entre los espacios comunitarios destacados -canchas de fútbol, iglesias, cementerios y otros- la ruka ejemplifica la tensión entre reconocer un símbolo cultural y perder la familiaridad con su forma. En la escuela Antü, el siguiente diálogo lo evidencia:

- E1: Aquí voy a ocupar porque voy a hacer la ruka. ¡Francisco! ¿Cómo era la ruka?
 E2: La ruka está hecha de paja.
 E1: Sí sé.
 E3: ¿Cómo no van a saber cómo hacer una ruka?

Aunque valorada como ícono identitario, no todos los estudiantes saben plasmarla gráficamente; el paisaje ha cambiado y, con menos rukas tradicionales, el contacto cotidiano se ha reducido, distribuyendo de manera desigual el conocimiento sobre su arquitectura. Algo similar ocurre con el cementerio: pese a su pequeña superficie real, en los mapas ocupa un espacio desproporcionado, ampliado por la carga simbólica de “los antepasados”. En ambos casos, la escala espacial se subordina a la densidad afectiva e histórica del hito. Desde la perspectiva mapuche, esta superposición confirma la “doble racionalidad” señalada por Quilaqueo y Quintriqueo (2017): los saberes indígenas dialogan -y a veces se tensan- con las lógicas occidentales que modelan el territorio. Esta mirada dinámica también está presente en los agentes comunitarios que colaboran con las escuelas. Para ellos, el territorio es herencia y espacio espiritual en transformación, que debe ser monitoreado para enfrentar los desafíos medioambientales actuales. Así lo expresa uno de ellos:

El debate que tenemos siempre es ¿por qué tenemos que estar monitoreando de forma científica el territorio? Cuando podríamos estar lo más bien, tratando de recorrer el territorio de una forma tranquila y no tener que estar generando informes. Sí, porque lamentablemente, uno no le puede hablar del *itrofill mogen* a alguien que es del Estado, de un juzgado, no te va a entender el lenguaje. Entonces, hay que adecuar estos lenguajes a un modo científico técnico.
 (AC, Escuela Liwen).

Estas voces refuerzan la comprensión del territorio como un entramado vivo de memoria, biodiversidad y agencia colectiva, donde cuidado ecológico y continuidad cultural son inseparables, en línea con el *mapuche kimün* (Loncon, 2023; Melin et al., 2018; Millalén, 2006). En conjunto, mapeos y relatos muestran que la concepción del territorio oscila entre la centralidad de la naturaleza y la primacía de la infraestructura, pero siempre anclada en vínculos afectivos y saberes locales.

Problemáticas socioambientales: vivencias cotidianas y vínculos territoriales

Los mapas y relatos recogen conflictos que afectan directamente la vida comunitaria. En Liwen predominan problemas asociados a demandas históricas del pueblo mapuche: deforestación, contaminación lacustre, desvío de cauces por hidroeléctricas, microbasurales cercanos a comunidades, disminución de fauna nativa y la amenaza de megaproyectos turísticos. También incluyen problemas tensiones poco consideradas en diagnósticos adultos, como el ruido de la tala, vertederos informales y tenencia irresponsable de mascotas (ver **Figura 1**).

En Antü, con una lógica más urbano-funcional (ver **Figura 4**), emergen conflictos que los estudios convencionales suelen tratar por separado: violencia, alcoholismo, acoso callejero, abandono animal y turismo masivo. El estudiantado vincula espontáneamente la dimensión social y ecológica, sin jerarquías: el alcohol “provoca choques y deja vidrios en el lago”, la violencia en la cancha deja botellas rotas y basura, y el acoso en la micro amenaza la seguridad de las niñas. Así, contaminación, violencia y acoso sexual aparecen como agresiones equivalentes que vulneran simultáneamente cuerpos y territorios.

Figura 4

Mapa realizado por el Grupo 3 de estudiantes de escuela Antü



El abandono de perros es una preocupación compartida. Lo asocian con la dispersión de basura, la depredación de ganado y el sufrimiento animal, mostrando sensibilidad interespecies y una visión ecosistémica del problema. Destacan que esta práctica altera las cadenas tróficas, deteriora ecosistemas y revela una dimensión afectiva: la empatía hacia los animales se entrelaza con la preocupación por la salud del territorio, configurando un mismo registro emocional (Prosser Bravo et al., 2023).

La contaminación del agua ocupa un lugar central. Expresiones como: “Esta agua... estamos tomando meado” y “También tiene caquita” o bromas sobre “salir del lago con tres patas y cinco ojos” derivan en quejas de ronchas en la piel, evidenciando que la degradación hídrica se naturaliza como riesgo cotidiano. La basura recorre todo el discurso: microvertederos y quemas con olores “que dan ganas de vomitar”. La expansión turística y construcción de nuevas carreteras se viven como intrusiones que desplazan familias y fauna. Para un actor comunitario, estos problemas se agravan por tensiones entre habitantes históricos y recién llegados, cuyas prácticas -o su desidia- chocan con la lógica de cuidado:

Hay un vínculo socio ecológico que es medio tenso entre las personas que llevan mucho tiempo viviendo en el territorio, versus los nuevos habitantes, que llegan con lógicas de ciudad. Surgen choques sobre cómo cuidamos a los perros, cómo los perros se vinculan con las ovejas, por ejemplo, o cómo se toman algunas decisiones de uso del territorio y de los espacios públicos (...) Es un área de tensión constante que hay que estar trabajando (AC, Escuela Antü)

Las voces infantiles amplían la noción de crisis socioambiental al revelar que el entorno moldea no sólo la manera de habitar, sino también las preocupaciones consideradas urgentes. Esto resuena en la reflexión de un agente comunitario, quien cuestiona la suficiencia del término:

la palabra crisis socioambiental queda corta, porque acá en lof estamos en una crisis espiritual más que nada; lo que conlleva a la pérdida de identidad y de las prácticas, porque son las prácticas las que hacen que se genere esta crisis del medio socioambiental (AC, Escuela Liwen)

Su mirada invita a descolonizar el concepto, incorporando dimensiones históricas, socioculturales y espirituales. El caso de un río cercano a la escuela lo ejemplifica: la represa desvió su cauce, provocando daños ecológicos, económicos y espirituales: “La principal pérdida es la del río (...) hoy día muchas

personas están vendiendo sus terrenos, está llegando gente externa, entonces, eso también ha conllevado a una pérdida de identidad y con eso, la pérdida de la espiritualidad” (AC, Escuela Liwen). Aunque las generaciones más jóvenes nunca vieron el río en su estado original, conservan la memoria heredada: en los mapas, la represa aparece nítida y, donde corría el agua, dibujan hileras de árboles (ver **Figura 1**). Un niño lo resume así: “Es que antes a mí me contaron que la laguna era más chiquitita. Con la represa se empieza a agrandar más (...) se inundaron partes importantes del territorio”.

Estos relatos muestran que la crisis no solo implica daños ecológicos, sino también la pérdida de vínculos materiales y simbólicos con el territorio. Reconocer esta profundidad -donde lo ambiental, lo sociomaterial y lo espiritual son inseparables- resulta indispensable para diseñar respuestas educativas y comunitarias que restauren ecosistemas y tramas de sentido.

Conocimientos y acciones sostenibles y culturalmente pertinentes

Este eje recoge las acciones que niños y niñas desarrollan -o imaginan- para enfrentar los daños observados en su territorio. Son significativas porque surgen de su propia iniciativa y expresan un sentido de corresponsabilidad que trasciende el ámbito escolar. La mayoría de las soluciones propuestas tienen un sello colectivo: involucran a familias, amistades, escuelas vecinas, autoridades y a la comunidad en general, mostrando coincidencia con estudios que relevan el papel de las familias mapuche como agentes pedagógicos centrales (Muñoz-Troncoso et al., 2024). Algunas frases que acompañan los mapeos lo ilustran: “Yo lo he ido a limpiar con mi mamá”, “fuimos con tercero medio a recolectar basura”, “me gustaría reunir a toda la gente de Antü para comprar pellet y alimentar a los perros”, “pusimos una caja con comida y agua como hacen en el pueblo”.

El cuidado de los perros y la reducción de basura movilizan especialmente al estudiantado. Plantean desde acciones domésticas como “poner rejas para que los perros no entren”, “amarrar a los perros y hablar con los vecinos”, “llevarlos a refugios”, hasta medidas comunitarias como instalar contenedores y organizar turnos de recolección. También expresan cansancio: sobre el lago, un niño comenta que “se está volviendo común esto (...) la gente que se dedica a veces a limpiarlo ya se está aburriendo”. Frente a ello, combinan acciones concretas con sensibilización: salidas para concienciar a los visitantes, producción de podcasts sobre microbasurales o realización de pequeños documentales. Estas iniciativas muestran su capacidad de imaginar y comunicar futuros alternativos. Niños y niñas se reconocen como actores centrales en el cuidado socioambiental. Una estudiante afirma que “la mayoría de las veces somos los niños los que recogemos la basura”; mientras que otra añade “un adulto que va pasando por la calle, probablemente no lo haría”. Esta autopercepción como agentes de cambio coincide con estudios que evidencian el deseo de participar en la resolución de problemas socioambientales y refuerza el rol de la escuela como plataforma de acción territorial (Prosser Bravo et al., 2023; Torres et al., 2024).

La perspectiva de los actores comunitarios complementa esta visión. Coinciden en que la educación es inseparable del territorio: puede incorporar saberes externos, pero debe dialogar con los conocimientos propios y evitar tensionarlos. Enfatizan la enseñanza práctica y valoran que “el territorio nos ha ido enseñando cómo hacer las cosas” y que la escuela esté en la comunidad: “Acá tenemos la escuela rural que está dentro de una comunidad (...) eso es muy importante porque ayuda a visualizar que la educación está en el territorio” (AC, Escuela Liwen). Desde Antü, se subraya la necesidad de alinear contenidos escolares con la realidad del lugar:

cómo se están formando, con qué tipo de contenidos están pensando su territorio, es una cuestión que debiera ser bien central para pensar soluciones basadas en los territorios para afrontar una cuestión que parece ser más global, pero que, en verdad, solo podemos trabajar en una escala que es local”. (AC, Escuela Antü)

En conjunto, las propuestas de niñas, niños, y agentes comunitarios muestran que responder a los conflictos socioambientales implica articular escalas: partir de prácticas cotidianas -recoger basura, alimentar perros, restaurar caminos-, integrarlas en estrategias escolares y proyectarlas en alianzas con actores territoriales. La escuela rural emerge como nodo articulador que enlaza cuidados materiales y revitalización cultural, amplificando la agencia infantil y fortaleciendo una educación intercultural en diálogo con saberes locales y procesos de cuidado territorial (Llancavil, 2025).

En suma, los tres ejes evidencian que las comprensiones de niños, niñas y comunidades del territorio trascienden un mero diagnóstico, lo conciben como un tejido vivo donde naturaleza, cultura y vida social se sostienen mutuamente. Las representaciones gráficas y narrativas muestran la negociación y articulación de referentes bioculturales y urbanos, mientras que las problemáticas identificadas revelan agresiones que afectan simultáneamente a cuerpos, prácticas y memorias colectivas. Finalmente, las acciones y propuestas expresan un sentido de corresponsabilidad que desborda la institucionalidad, subrayando la necesidad de diseñar estrategias educativas y comunitarias basadas en experiencias situadas, que reconozcan saberes locales y promuevan una gobernanza ambiental que integre dimensiones materiales, simbólicas y espirituales del territorio.

Conclusiones

Esta investigación, desde una perspectiva de justicia epistémica y ambiental, reconoce a niños, niñas y miembros de comunidades rurales-indígenas como sujetos de conocimiento cuyas interpretaciones del territorio -lejos de ser marginales o anecdóticas- aportan saberes fundamentales para construir alternativas sostenibles y culturalmente pertinentes frente a problemas socioambientales cotidianos (Arias-Ortega & Villarroel-Cárdenas, 2024; Becerra & Moya, 2023; Muñoz-Troncoso et al., 2024). Los hallazgos complementan las aproximaciones adultas, legales y académicas convencionales, ofreciendo una mirada situada que integra dimensiones culturales, espirituales y relacionales.

En los mapeos colectivos, los participantes representaron el territorio como una trama viva donde convergen elementos naturales y urbanos, múltiples especies, prácticas culturales y vínculos afectivos, evidenciando que el ambiente no es un telón de fondo, sino un entramado híbrido que sostiene la vida (Melin et al., 2019; Squella, 2021). Se identificaron dos lógicas espaciales complementarias: en *Liwen* predomina un orden geocéntrico-biocultural, con hitos espirituales y naturales como ejes de orientación e identidad; en *Antü*, en cambio, prima una lógica urbano-funcional donde la infraestructura vial y urbana se imponen sobre los elementos naturales. Esto confirma que la ruralidad es diversa y que en ella conviven cosmovisiones indígenas y dinámicas contemporáneas (Alonqueo et al., 2022; Beltrán-Véliz et al., 2022; Luna et al., 2018; Núñez-Muñoz et al., 2022). Las entrevistas caminadas con actores comunitarios mostraron cómo conciben los vínculos entre escuela y territorio, así como las oportunidades y desafíos para la educación intercultural y la gestión socioambiental local.

Los problemas socioambientales no aparecen como asuntos sectoriales, sino como expresiones de una crisis multidimensional que vulnera simultáneamente cuerpos, relaciones y vida espiritual (Millán et al., In press; Reyes et al., 2024). Junto a conflictos conocidos, emergen otros menos visibilizados y experimentados desde una dimensión sensorial-afectiva. Las respuestas combinan acciones directas (limpieza de espacios o cuidado de fauna) con estrategias de sensibilización (carteles o podcast), reforzando la corresponsabilidad colectiva. Esta comprensión relacional vincula agresiones al territorio y violencias sociales en un continuo que amenaza tanto la biodiversidad como el sentido espiritual de los lugares, en sintonía con el itrofill mongen (respeto a 'todas las formas de vida') presente en las prácticas y discursos del estudiantado (Muñoz-Sanhueza & Alonqueo, 2017; Muñoz-Troncoso et al., 2024).

Uno de los aportes de ese trabajo es descentrar el adultocentrismo y el urbanocentrismo, integrando dimensiones espirituales, culturales y relacionales en el diagnóstico y la acción. Esto invita a incorporar epistemologías mapuche en la educación socioambiental, mediante currículos que incluyan reciprocidad y relacionalidad, metodologías participativas que legitimen la voz estudiantil y alianzas con actores locales (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Torres et al., 2024; Valenzuela & Conejeros, 2023; Villarroel et al., 2022). Para las comunidades, la escuela rural debe dialogar con los saberes ancestrales, traducir la dimensión espiritual de la biodiversidad a marcos comprensibles para la ciencia y utilizar herramientas técnicas que visibilicen los impactos ambientales.

Las experiencias de Liwen y Antü muestran que los problemas socioambientales pueden enfrentarse con la participación protagónica de las infancias y con la inclusión de epistemologías mapuche en las escuelas rurales (Llancavil, 2025; Mendoza-Mendoza et al., 2025; Muñoz-Troncoso et al., 2024; Prosser Bravo et

al., 2023; Torres et al., 2024). Escucharlos y reconocerlos como agentes de cuidado permite tejer soluciones que restauren ecosistemas y tramas de sentido. Así, la escuela rural se proyecta como una plataforma viva de acción territorial, articulando saberes comunitarios y contenidos escolares para fortalecer la educación intercultural y contribuir a territorios más justos y sostenibles.

Aunque el carácter situado de este estudio limita la generalización, sus hallazgos son transferibles a otros contextos con dinámicas similares. Futuras investigaciones podrían ampliar la escala de análisis, incluir comunidades con distintos grados de ruralidad y diversidad étnica, y explorar el impacto de metodologías participativas escolares en la gobernanza socioambiental a largo plazo. Teóricamente, se contribuye a descentrar epistemologías hegemónicas desde un enfoque relacional que enlaza saberes culturales, espirituales y materiales. En el plano práctico, se ofrecen insumos para políticas educativas interculturales que reconozcan a niños y niñas como actores legítimos de diagnóstico y acción socioambiental, así como para programas comunitarios que integren la dimensión espiritual en la restauración de ecosistemas.

En sintonía con experiencias del Wallmapu, este estudio plantea que es posible articular educación intercultural y ambiental para revitalizar saberes mapuche y formar generaciones críticas y comprometidas. Este horizonte puede concretarse en prácticas cotidianas que, junto con la recuperación ecológica, restauren las tramas comunitarias y habiliten modos de habitar el territorio con respeto, cuidado y esperanza compartida.

Referencias

- Andrade, A. (2019). *Conflictos territoriales y resistencias mapuche en Chile*. LOM Ediciones.
- Alonqueo, P., Alarcón, A., Hidalgo, C., & Herrera, V. (2022). Learning with respect: a Mapuche cultural value. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(3), 599-618. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2059946>
- Arias-Ortega, K., & Villarroel-Cárdenas, V. (2024). (In)justicia social en la educación rural en contextos indígenas en Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.ijse>
- Baeza, A., Anderson, P., & White, S. (2023). Highlighting the voice of Indigenous communities for education: Findings from a case study in rural Chile. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 52(2). <https://doi.org/10.55146/ajie.v52i2.331>
- Becerra, R., & Moya, M. (2023). Participation of Mapuche organizations in intercultural education for children: limitations and possibilities in Chile. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 17(2), 117-131. <https://doi.org/10.1080/15595692.2022.2055541>
- Beltrán-Véliz, J., Tereucán-Angulo, J., & Pérez-Morales, S. (2022). Prácticas dialógicas y colaborativas que promueven los kimeltuchefes para articular conocimientos y saberes mapuche y escolares en contextos mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 42-61. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.3>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chávez, P. (2025). De la autenticidad de la "voz" infantil a la reflexividad del investigador: una revisión crítica. *Perspectiva Educacional*, 64(1), 4-27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1643>
- Clark, A., & Emmel, N. (2010). Realities Toolkit #13: Using walking interviews. ESRC National Centre for Research Methods. <https://hummedia.manchester.ac.uk/schools/soas/morgancentre/toolkits/13-toolkit-walking-interviews.pdf>
- Escalona, M., & Barton, J. (2021). El 'granero de Chile': Una ecología política histórica de la construcción de un paisaje de poder en Wallmapu (Araucanía). *Revista de Geografía Norte Grande*, 80, 81-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022021000300081>
- Hernando-Arrese, M., & Rasch, E. (2023). Violence, recognition and the defence of land in Mapuche territory. *Environment and Planning E: Nature and Space*, 6(1), 156-175. <https://doi.org/10.1177/25148486221096126>
- Herrera-González, F., & Mora-Guerrero, G. (2023). Interculturalidad e infancia rural: trabajo y cuidado en La Araucanía, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-20. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5058>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH; 3 agosto, 2024). *Mapa de conflictos socioambientales*. <https://www.indh.cl/mapa-de-conflictos-socioambientales>

- Krasnikova, E. (2022). The ecological crisis as a consequence of the potential industrial-capitalist development exhaustion: Political economic aspect. *Naučnye Issledovaniâ Ėkonomičeskogo Fakul'teta*, 14(3), 25-47. <https://doi.org/10.38050/2078-3809-2022-14-3-25-47>
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., & Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Llancavil, D. (2025). Educación geográfica para una interculturalidad en escuelas rurales del Sur de Chile. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1351>
- Loncon, E. (2023). *Azmapu: Aportes de la filosofía mapuche para el cuidado del Lof y la madre tierra*. Ariel.
- Luna, L., Córdova, C., & Velarde, N. (2018). *Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía*. 50, 1-25. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-007)
- Mendoza-Mendoza, I., Quintriqueo Millán, S., Arias-Ortega, K., Peña-Cortés, F., & Westermeyer-Jaramillo, M. (2025). Hacia una educación ambiental intercultural desde el diálogo de saberes en la educación escolar chilena: el caso del pueblo Mapuche. *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 188-211. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.76364>
- Melin, M., Mansilla, P., & Royo, M. (2019). *Cartografía cultural del Wallmapu: elementos para descolonizar el mapa en territorio mapuche*. LOM.
- Millalén, J. (2006). La sociedad mapuche prehispánica: Kimün, arqueología y etnohistoria. En P. Marimán, S. Caniuqueo, J. Millalén, & R. Levil, ... *Escucha, ¡winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. LOM.
- Moya-Santiago, P., & Quiroga-Curín, J. (2022). An overview of indigenous peoples in Chile and their struggle to revitalise their native languages: The case of mapudungun. *London Review of Education*, 20(1), 10. <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.10>
- Muñoz, A., Klock-Barría, K., Alvarez-Garretón, C., Aguilera-Betti, I., González-Reyes, Á., Lastra, J., Chávez, R., Barría, P., Christie, D., Rojas-Badilla, M., & LeQuesne, C. (2020). Water crisis in Petorca basin, Chile: The combined effects of a mega-drought and water management. *Water*, 12(3), 648. <https://doi.org/10.3390/w12030648>
- Muñoz-Sanhueza, R., & Alonqueo, P. (2017). Referencias espaciales lingüísticas y deícticas de niños rurales mapuches y no mapuches: un estudio exploratorio sobre la descripción del trayecto en espacios amplios. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(1), 73-94. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832017000100073>
- Muñoz-Troncoso, G., Arias-Ortega, K., Del-Pino-Sepúlveda, M., & Vega-Ramírez, J. (2024). Familia y comunidad mapuche en la escuela intercultural: Aportes para superar las discontinuidades educativas. *Estudios Pedagógicos*, 50(2), 281-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200281>
- Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42, 953-967. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152334>
- Núñez, C. G., González, B., Ascorra, P., & Grech, S. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- Núñez, C. G., González, B., Peña, M., & Ascorra, P. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital*, 22(2), e2654. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Núñez, J., Vargas, N., Valdebenito, A., Lizama, A., & Oyarzún, J. (2023). Análisis de la integración de la conciencia ambiental en la educación ambiental del currículo chileno. *Pensamiento educativo*, 60(2). <https://dx.doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.5>
- Prosser Bravo, G., Aranguren, S., Bonilla, N., & Caro, C. (2023). Desde el adultocentrismo hasta el infantocentrismo: Estudio exploratorio sobre participación en Educación Ambiental. *Páginas de Educación*, 16(1), 81-103. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3106>
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Reveco-Liempí, C. (2021). La judicialización ambiental en el sur de Chile: Impactos y límites del Tribunal Ambiental. *Revista de Derecho Ambiental*, 16(1), 103-126. <https://doi.org/10.5354/0719-4633.2021.62197>
- Reyes-Espejo, M. I., Núñez, C. G., Bustos, R. A., Oyarzún, J. D., Salinas, V., Becerra, R., Joiko, S., Millán, J. D., Tovar-Correal, M., Chiwaikura, N., & Núñez, J. (2024). Rural territories in socio-environmental crisis:

- Challenges and opportunities for building sustainable schools and communities in Chile. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 52(3-4), 379-399.
<https://doi.org/10.1080/10852352.2025.2463749>
- Sanabria-Rangel, A. (2023). Environmental justice and globalization: Putting a focus on indigenous peoples and local community rights and perspectives. *Journal of Environmental Law and Policy*, 03(03), 1-22.
<https://doi.org/10.33002/jelp030301>
- Squella, R. (2021). Conflicto socioambiental, participación ciudadana y disputa territorial: La mirada de la Psicología Ambiental Comunitaria. *Psicoperspectivas*, 20(2).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue2-fulltext-2211>
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina*. Bielefeld University Press.
- Tercer Tribunal Ambiental de Chile (30 junio, 2025). *3TA en cifras*. <https://3ta.cl/3ta-en-cifras/>
- Torres, H., Quilaqueo, D., Baronnet, B., & Muñoz, G. (2024). Rethinking educational management of schools in a mapuche context. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(e01), 1-15.
<https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e01.5528>
- Ulloa, A. (2017). Perspectives of environmental justice from indigenous peoples of Latin America: A relational Indigenous environmental justice. *Environmental Justice*, 10(6), 175-180.
<https://doi.org/10.1089/env.2017.0017>
- UNICEF. (2018). The climate crisis: climate change impacts, trends and vulnerabilities of children in Sub-Saharan Africa. <https://www.unicef.org/esa/media/7061/file/UNICEF-The-Climates-Crisis-2020.pdf>
- Valenzuela, P., & Conejeros, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-7.
<https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Villaruel, V., Sanhueza-Estay, C., & Quintriqueo, S. (2022). Ontología relacional mapuche, conocimiento susceptible de articular al conocimiento escolar. *Diálogos sobre Educación*, 13(25).
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1154>

CrediT

Conceptualización: M.I.R.E; Curadoría de datos: G.R.N.; Análisis formal: G.R.N., N.C.B., J.Q.C.; Obtención de fondos: M.I.R.E., R.B.L.; Investigación: M.I.R.E., G.R.N., N.C.B., J.Q.C.; Metodología: M.I.R.E., G.R.N.; Administración del proyecto: M.I.R.E, R.B.L, N.C.B.; Supervisión: M.I.R.E., R.B.L.; Redacción - borrador original: M.I.R.E., J.Q.C., R.B.L., N.C.B., G.R.N.; Redacción - revisión y edición: M.I.R.E., J.Q.C.