

Niñeces protagónicas: diálogos medioambientales en una escuela con enfoque educativo alternativo

Siu Lay-Lisboa, Ph. D.^a
 Dana Figueroa-Saavedra^b
 Yaritza Bugueño^c
 Vicente Zetola-Castillo^d
 Natalia Acuña-Ahumada^e
 Universidad Católica del Norte, Chile

 slay@ucn.cl

Resumen

Las problemáticas medioambientales representan grandes desafíos del siglo XXI; sin embargo, faltan estudios que conecten los discursos de las niñeces y su protagonismo con temáticas socioecológicas. Este estudio cualitativo explora esta conexión y lo hace incorporando a niños/as en la re-definición y co-creación del mismo diseño de investigación-acción. Para ello, se desarrollaron seis técnicas dialógicas participativas con 25 niños/as entre 8 y 12 años, pertenecientes a una Escuela Libre de Antofagasta (Chile). Se observa la preocupación, sensibilidad y búsqueda del bienestar medioambiental, con miradas locales y globales, tanto el malestar por la injusticia como los cuidados y el amor. Además, niños y niñas identifican obstáculos políticos, económicos y actitudinales. Estos hallazgos permiten comprender que el papel de las infancias es clave para reducir brechas ante la crisis socioecológica.

Palabras clave

Infancia; investigación participativa; escuela; educación, socioambiental.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Siu Lay-Lisboa, S., Figueroa-Saavedra, D., Bugueño, Y., Zetola-Castillo, V., & Acuña-Ahumada, N. (2026). Niñeces protagónicas: diálogos medioambientales en una escuela con enfoque educativo alternativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 24(2), 1-26. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.24.2.6848>

Historial

Recibido: 20.02.2025

Aceptado: 07.10.2025

Publicado: 30.04.2026

Información artículo

Este estudio inició el 20/03/2023 y finalizó el 20/12/2023. Financiación: Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (Cie), Decreto 10/2022, UCN.

Área: ciencias sociales. Subárea: interdisciplinaria.

Ciencia abierta

Este artículo no permite acceso a material suplementario y a los datos originales de la investigación.

Protagonistic children: Environmental dialogues in a school with an alternative educational approach

Abstract

Environmental issues represent major challenges for the 21st century; however, there is a lack of studies connecting children's discourse and their role with socio-ecological issues. This qualitative study explores this connection by involving children in the redefinition and co-creation of the action research design itself. To this end, six participatory dialogic techniques were developed with 25 children between the ages of 8 and 12, belonging to a Free School in Antofagasta (Chile). The study observes concern, sensitivity, and the search for environmental well-being, with local and global perspectives, as well as discomfort with injustice and care and love. In addition, children identified political, economic, and attitudinal obstacles. These findings allow us to understand that the role of children is key to reducing gaps in the face of the socio-ecological crisis.

Keywords

Childhood; participatory research; school; education; socio-environmental.

Crianças protagonistas: Diálogos ambientais em uma escola com enfoque educacional alternativo

Resumo

As questões ambientais representam grandes desafios do século XXI; no entanto, faltam estudos que relacionem os discursos das crianças e seu protagonismo com temas socioecológicos. Este estudo qualitativo explora essa conexão e o faz incorporando crianças na redefinição e cocriação do próprio projeto de pesquisa-ação. Para isso, foram desenvolvidas seis técnicas dialógicas participativas com 25 crianças entre 8 e 12 anos, pertencentes a uma Escola Livre de Antofagasta (Chile). Observa-se a preocupação, a sensibilidade e a busca pelo bem-estar ambiental, com visões locais e globais, tanto o mal-estar pela injustiça quanto o cuidado e o amor. Além disso, meninos e meninas identificam obstáculos políticos, econômicos e comportamentais. Essas descobertas permitem compreender que o papel das crianças é fundamental para reduzir as lacunas diante da crise socioecológica.

Palavras-chave

Infância; pesquisa participativa; escola; educação; socioambiental.

Información autores

(a) Psicóloga, Universidad Católica del Norte. Máster de Intervención Social, Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Investigación en Ciencias Sociales en Educación, Universidad de Valladolid. Doctora en Investigación e Innovación en Educación, Universidad de Valladolid. Orcid: 0000-0002-9294-4337. H5: 12. Correo electrónico: slay@ucn.cl (b) Psicóloga, Universidad Católica del Norte. Orcid: 0009-0005-4402-8683. H5: 0. Correo electrónico: dana.figueroa@alumnos.ucn.cl (c) Psicóloga, Universidad Católica del Norte. Orcid: 0009-0003-1052-6823. H5: 0. Correo electrónico: yaritza.bugueno@alumnos.ucn.cl (d) Psicólogo, Universidad Católica del Norte. Orcid: 0009-0000-2237-1185. H5: 0. Correo electrónico: vicente.zetola@alumnos.ucn.cl (e) Psicóloga, Universidad Católica del Norte. Orcid: 0009-0006-4066-3564. H5: 0. Correo electrónico: natalia.acuna@ce.ucn.cl

Introducción

La contaminación, el cambio climático y el daño a la biodiversidad son fenómenos globales que trascienden al interés científico, político, social y mediático (González & Meira, 2020), representando uno de los grandes desafíos del siglo XXI (Zavala *et al.*, 2023).

Según Crespo (2022), tanto el medioambiente como las infancias¹ están en un contexto de opresión debido a la ideología dominante de una sociedad antropocéntrica y adultocéntrica. Desde este marco, la naturaleza ha sido dominada por el ser humano, lo que ha generado una disociación entre personas y elementos naturales, mediante un enfoque centrado en satisfacer principalmente necesidades humanas (Crespo, 2022).

El modelo adultocéntrico opera como un sistema de dominio jerárquico en el que las personas adultas simbolizan el saber-poder por sobre las infancias (Alexgaias, 2019), consideradas como inacabadas (Gheaus, 2022) y proyectadas al futuro desde una moratoria social (Liebel, 2023). Este sistema hegemónico presenta lógicas *infantilizadoras* de las niñas, estableciendo una relación asimétrica entre adultez y niñez (González-Contró, 2024).

Tomando en cuenta el impacto global de las problemáticas medioambientales, una concepción adultocéntrica no solo perjudica a las infancias, sino que promueve un sistema de dominio amenazante para el futuro de la humanidad, pudiendo incidir sobre decisiones políticas que, potencialmente, podrían repercutir de manera grave en el bienestar del medioambiente (Liebel, 2022).

Según Aránguiz y Sannazzaro (2024), las infancias y juventudes sufren impactos diferenciados y directos en comparación con la adultez producto de la crisis socioecológica global y sus eventuales consecuencias. Por todo esto, un proceso educativo que no consi-

¹ Usamos la expresión en plural, tanto de niñas como de infancias, en el entendido de la complejidad y diversidad de este grupo social, que «daría lugar a pensar no en una, sino en distintas infancias, en realidad tantas como contextos o entornos sociales se pudieran identificar» (Gaitán, 2022, p. 6).

dere la perspectiva de niñeces no podrá resultar ser sostenible y sustentable a corto y largo plazo (Giraldo, 2018).

Educación ambiental y protagonismo

Las transformaciones del siglo XXI han significado el emplazamiento de la educación hacia nuevos horizontes, como la necesidad de planes de formación no académicos orientados a la prevención del deterioro ambiental y al cuidado del planeta. Esto implica ejecutar acciones educativas divergentes acordes a los objetivos del desarrollo sostenible (Zavala *et al.*, 2023).

Es en este contexto que emerge la necesidad de una educación ambiental cuyo eje no solo sea informar, sino generar las condiciones para que las niñeces puedan actuar e interceder en cambios significativos y beneficiosos para el medioambiente (Gaitán & Liebel 2022; González-Tapia *et al.*, 2022) y, a partir de esto, comprender las ciencias «como un continuo entre sus aprendizajes escolares y su entorno social, cultural y ambiental» (Valencia-Jiménez *et al.*, 2025, p. 15). Por ello, una educación ambiental que fomente la participación de las infancias es esencial para construir una ciudadanía global, responsable socialmente, en clave de colaboración intergeneracional y relaciones de interdependencia (Nurit & Montenegro, 2024).

En la educación ambiental, la naturaleza tiene valor y dignidad por sí misma. Este principio se funda en la ecociudadanía, el respeto y compromiso con el medioambiente, el cuidado, la inclusión y la solidaridad, además de incluir todo lo relativo al territorio, al entorno, a la comunidad y a las infancias (Crespo, 2022; Gómez *et al.*, 2025). Desde esta mirada, se enfatiza la capacidad de la naturaleza para generar vida, permitiendo la existencia de los ecosistemas y la sustentabilidad del planeta en su totalidad (González-Escobar, 2017).

Esta educación debe asumir un rol que propicie una formación crítica, ética y comprometida que fomente la aparición de nuevas ciudadanías participativas y democráticas (Roussy, 2025), donde las personas comprendan las multiplicidades y complejidades de los problemas medioambientales (González-Escobar, 2017). En este sentido, la promoción del bienestar humano, animal y natural, así como del desarrollo sostenible, solo es posible por medio de la educación y el ejercicio protagónico de las infancias (Zavala *et al.*, 2023), y es que para el ejercicio de derecho y la construcción de ciudadanía en los ámbitos de la vida es esencial que niños y niñas participen (Babarro *et al.*, 2023; Lay-Lisboa *et al.*, 2021; Liebel, 2024; Novella & Llana, 2024; Pedersoli, 2021; Urbina *et al.*, 2020).

En este marco, Aránguiz y Sannazzaro (2024) sostienen que el deterioro del medio ambiente y las políticas públicas asociadas son materias relevantes para las niñeces. Para este grupo, es fundamental concientizar al respecto y fortalecer las propias habilidades transformadoras, acorde a una perspectiva de justicia climática. Sin embargo, para ello es esencial reconocer primero a los/as niños/as como agentes de cambio (Fatyass, 2023).

Al incluirles en la toma de decisiones y acciones ambientales, se consolida una ética emancipadora que supera concepciones antropocéntricas y adultocéntricas (Crespo, 2022), siendo posible revelar su genuino interés por la naturaleza y su familiaridad con conceptos como sostenibilidad y equilibrio entre especies. De esta forma, se desafía la percepción de que dichos términos les son ajenos (Gaitán & Liebel, 2022; Suárez *et al.*, 2020; Valencia-Jiménez *et al.*, 2025).

Niñeces e investigación

En el caso de las temáticas socioecológicas, aún faltan estudios que se conecten con los discursos de las niñeces en relación con su protagonismo en torno al medioambiente (Gaitán & Liebel, 2022; Sierra-Barón *et al.*, 2025). Este hecho podría asociarse a una de las tantas formas en que un sistema adultocéntrico condiciona una producción científica adultista.

En investigación, son escasos los proyectos que incluyen a niños/as como informantes o como co-investigadores/as (López-Ordosgoitia *et al.*, 2023; Martínez- & Liebel, 2024; Saracosti & de Toro, 2023). No obstante, existen estudios en los que las infancias teorizan, interpretan su realidad y son productores/as de conocimientos (Hooks, 2021). Dicha participación se ha producido en ámbitos tan diversos como la gestión ambiental (Giraldo, 2018), la conciencia ecológica (Huamaní *et al.*, 2025), la crisis ecológica global (Aránguiz & Sannazzaro, 2024), la percepción ambiental (Suárez *et al.*, 2020), la inclusión de estudiantes LGTBI en la escuela (Rojas *et al.*, 2019), el compromiso escolar (Saracosti & de Toro, 2023), las expresiones culturales en el espacio público (Duarte & Escobar, 2022), la migración (Mendoza & Morgade, 2018), relaciones familiares (Poveda & Jociles, 2021), las actitudes y comportamientos proambientales y el contacto con áreas verdes urbanas (Casillas-Zapata & Adame-Rivera, 2024), o la comensalidad (Fernández, 2021).

En materia de estudios ciudadanos en Chile, algunos muestran la alta preocupación de la población por las problemáticas medioambientales. Si bien en ellos no han sido consultados/as niños/as, los datos entregan información relevante.

Una investigación realizada con 119 jóvenes de entre 18 y 24 años (Pavez-Soto *et al.*, 2016) expuso que el 94 % le preocupan los problemas medioambientales; el 54.6 % ve la educación ambiental como la principal solución a estas problemáticas; y el 84.9 % estima que el cuidado del medioambiente es responsabilidad de todos los actores sociales.

Por contraparte, la última Encuesta Nacional Ambiental (Ministerio de Medio Ambiente, 2020), enfocada en la población adulta, señala que un 32.6 % piensa que el cambio climático es un desafío ambiental de carácter urgente.

Al desagregar los datos por espacio geográfico (tabla 1), la Macro Zona del Norte Grande del país —lugar donde se desarrolla el presente estudio— ocupa el segundo lugar a nivel nacional con los mayores índices de preocupación, con un 34.1 %, mientras que el 16.2 % de las personas encuestadas de dicho territorio considera que el cambio climático no es un problema del que haya que preocuparse.

A nivel nacional, de acuerdo con el último estudio de opinión pública realizado por la encuesta PAIS (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2025), de la Dirección de Estudios Sociales (N = 1000), el 82 % considera que el cambio climático está ocurriendo, y el 69 % proyecta que afectará negativamente o muy negativamente la calidad de vida de las personas. Así mismo, el 61 % de las personas encuestadas cree prioritaria la lucha contra el cambio climático, aunque suponga limitar el crecimiento económico.

Tabla 1
Percepción del cambio climático según Macro Zona

| | Norte grande | Norte chico | Centro | Sur | Extremo sur | RM |
|---|--------------|-------------|--------|--------|-------------|--------|
| Es un problema del que tenemos que ocuparnos hoy | 34.1 % | 29.4 % | 35.8 % | 31.0 % | 33.1 % | 31.9 % |
| Todavía no es un problema, pero lo será en el futuro | 29.3 % | 30.5 % | 29.6 % | 26.8 % | 27.0 % | 30.9 % |
| Es un problema urgente, pero ya no hay nada que hacer, es demasiado tarde | 16.7 % | 17.6 % | 15.0 % | 18.4 % | 17.5 % | 15.3 % |
| No es un problema del que haya que preocuparse | 16.2 % | 17.6 % | 16.6 % | 19.8 % | 17.0 % | 18.2 % |
| NS-NR | 3.7 % | 4.9 % | 3.0 % | 4.0 % | 5.4 % | 3.8 % |

Nota. Datos tomados de la Encuesta Nacional del Medio Ambiente (2020) del Ministerio de Medio Ambiente. Gobierno de Chile.

Estos datos muestran el interés de parte de la población adulta en temas medioambientales y su preocupación como problemática actual; sin embargo, como ya se ha mencionado, no recogen las percepciones de niños/as.

Es en concordancia con estos antecedentes que nuestra investigación tiene por objetivo describir las perspectivas de las infancias respecto del medioambiente y su relación con los sistemas socioecológicos. Así mismo, incorpora a niñas/niños en la re-definición y co-creación del diseño metodológico, al igual que en el ajuste de técnicas, la distribución de los tiempos y la ampliación de participantes iniciales, contribuyendo, así, a la producción de estudios que valoran y construyen con una participación activa de las infancias.

Nos hemos propuesto atender a las siguientes preguntas: ¿cómo comprenden las niñas las problemáticas medioambientales, y qué propuestas elaboran para el abordaje de esta situación a partir de su relación con los sistemas socioecológicos?

Método

Esta investigación cualitativa de tipo exploratoria-descriptiva se sitúa en un paradigma de análisis sociocrítico (Liebel, 2024). El estudio incorpora las metodologías de aprendizaje más servicio, una estrategia cada vez más presente en las instituciones de educación superior, ya que impulsa al estudiantado a salir de la Universidad (Basas, 2023).

Las metodologías de aprendizaje más servicio buscan, mediante iniciativas que atiendan a intereses académicos y comunitarios, brindar un servicio de calidad. Estas iniciativas contribuyen al estudiantado tanto en su formación profesional como en su compromiso social, ofreciéndoles respuestas a problemáticas sociales concretas en pos de una sociedad más inclusiva y solidaria (Álvarez-Pérez & González-Benítez, 2024).

El socio comunitario ha sido una *Escuela Libre*² (en adelante la *Escuela*) de Antofagasta (Chile). Este establecimiento pertenece al grupo de centros educativos que, si bien trabaja los contenidos curriculares del sistema educativo chileno, no están reconocidos por el Ministerio de Educación. Estos centros ofrecen modelos alternativos de educación, como pueden ser el método Montessori o Lefebvre Lever, en los que, por ejemplo, no existen las calificaciones; y donde, para validar la progresión/avance curricular definido por el sistema regular, se rinden anualmente exámenes libres (Ministerio de Educación).

² Expresión referida a la escuela participante.

Las escuelas libres, que hasta 2023 son 80 en Chile, se configuran como una alternativa de enseñanza ante la inconformidad de un sistema educativo en crisis (Aliaga, 2023). Conocer sus experiencias educativas es fundamental para la presente investigación, ya que al tratarse de modelos de enseñanza cuyas características desafían «el paradigma de la educación formal» (Sepúlveda-Irribarra, 2023, p. 144), existe en estas escuelas una propuesta de una educación ambiental posible de transferir a otros sectores (Sepúlveda-Irribarra, 2022).

La Escuela seleccionada para este estudio posee un modelo educativo con valores asociados a la investigación, desarrollo científico, filosofía y pensamiento crítico y reflexivo. Desde dicho contexto, se mostró ampliamente interesada en ligar estos principios con temáticas medioambientales.

También se contemplaron elementos de la investigación acción participativa, involucrando a quienes participaron en el estudio en todas las etapas siguientes del mismo. Se adoptó un enfoque dialógico, con el fin de trascender a las clásicas posiciones de investigador/investigados, valorando en estos últimos su inherente rol como agentes de cambio para la transformación social (Valdés *et al.*, 2023).

Para garantizar los resguardos éticos se utilizaron consentimientos y asentimientos informados. Junto a esto, el estudio contó con la aprobación del Comité de Ética, mediante la resolución 039/2023.

Participaron 25 niños y niñas de entre 8 y 12 años, pertenecientes a dos cursos (grupo 1: 9 niñas y 6 niños, entre 8 y 9 años; y grupo 2: 5 niñas y 5 niños, entre 10 y 12 años). Los criterios de inclusión fueron formar parte de dos clases enmarcadas en el estudio, y el interés y voluntariedad de participación.

En este artículo se reportan dos dimensiones de análisis: las percepciones del medioambiente y la relación con los sistemas socioecológicos.

Se diseñaron ocho encuentros de aproximadamente 1 hora y media cada uno. Fueron elaborados y organizados según el nivel de estructuración de las técnicas. En total, seis encuentros para el grupo 1 y dos encuentros para el grupo 2. Se comenzó por técnicas y estrategias menos estructuradas, transitando progresivamente a otras más estructuradas. Esto se hizo con el propósito de componer en conjunto con los/as niños/as las temáticas a tratar, favoreciendo, así, un espacio para que estos/as pudieran involucrarse en la investigación.

El diseño asumió un carácter de provisionalidad, buscando consolidar una propuesta flexible para la co-creación y co-construcción colectiva. Por ello se utilizaron técnicas que estuvieran al servicio del proceso investigativo, como lo son las técnicas participativas dialógicas, gráficas y teatrales, iniciativas lúdicas útiles para abordar en conjunto con las infancias distintas facetas de un fenómeno (Rovetta, 2023).

Se realizaron seis técnicas: el mapeo colectivo, el teatro social, el cuento inconcluso, las pócimas, las matrices proyectivas y el grupo de discusión. Adicionalmente, para saber cómo se sentían los/as participantes, se elaboró una escala basada en la pregunta «¿cómo te sientes hoy?», inspirada en el libro *Animales de Atacama* (Figueroa *et al.*, 2022).

Se destaca la pertinencia de las técnicas elegidas, orientadas a promover cambios socioculturales respecto de las nociones de infancia y el rol que tienen en la construcción de conocimiento. Nuestro propósito ha sido generar puentes que reduzcan las brechas tanto en la dicotomía investigador/investigado, como adultez/niñez, para la producción de subjetividades e incidencias en conjunto con las niñeces (Lay-Lisboa *et al.*, 2025).

Figura 1

Escala de cómo te sientes hoy en la escala de los animales de Atacama



Cabe señalar que, de manera inicial, el proyecto contemplaba la realización del estudio únicamente con el grupo 1; no obstante, el grupo 2 solicitó ser incluido en la investigación. Ante esta espontánea y genuina solicitud, se generó una secuencia de encuentros reducida de 2 encuentros con este grupo. En este artículo se reportan los hallazgos del grupo 1.

Grupo 1

En el primer y segundo encuentro utilizamos el mapeo colectivo, una herramienta que nos permitió conocer cuáles son los espacios relevantes para las niñeces. En este contexto, se expresaron a través de sus propios símbolos, percepciones y experiencias de manera colectiva y gráfica (Monroy, 2017). Para ello, el primer día se hizo un recorrido por la escuela guiado por las infancias, culminando con un mapeo completado de manera individual. En el segundo encuentro, las infancias intervinieron de manera colectiva sobre un único mapa. Para estas representaciones se dispuso de iconografías y calcomanías desde las preferencias de las niñeces.

El tercer y cuarto encuentro consistió en el ejercicio de teatro social, técnica que busca democratizar el teatro y transformar al/la espectador/a en protagonista activo de las escenas representadas, fomentando la reflexión, la acción y la creación de un futuro-actual propio (López, 2020). En ambas jornadas fue posible explorar e identificar las percepciones de las niñeces, a través de representaciones teatrales basadas en su propia interpretación de situaciones cotidianas (Cortés & Escalante, 2016). Así, en el tercer encuentro se identificaron las situaciones que para las niñeces eran relevantes, para luego, en el siguiente día, definir la trama, los personajes escogidos y dar paso a la escenificación teatral, basada fundamentalmente en la improvisación.

En el quinto encuentro realizamos el cuento inconcluso. Esta técnica explora el conocimiento social no formalizado (Urmeneta, 2009) para co-construir posibles finales a una historia que no lo tiene. Para ello, el equipo de investigación elaboró tres cuentos incompletos relativos a temáticas medioambientales.

Inspiradas en Doporto (2021), en la sexta jornada se elaboraron las pociones. Esta técnica impulsa la creación/expresión de fórmulas en torno a cómo transformar las diversas realidades. Se busca crear, mediante ingredientes concretos o abstractos, ya sean objetos o características personales, brebajes o hechizos que podrían tener un carácter mítico o mágico. Con esta técnica trabajamos colectivamente en crear las condiciones necesarias para afrontar, mediante estas pócimas, una problemática medioambiental determinada, creando nuevos mundos posibles.

Para el cierre de cada jornada, se generó un grupo de discusión, a modo de favorecer la reflexión colectiva en temáticas mencionadas, valorar la emergencia de discursos sobre las experiencias y acontecimientos de las niñeces, y analizar el contexto interactivo en que se ha producido (Rogel-Salazar, 2018).

Grupo 2

En el primer encuentro las infancias crearon las pócimas, mientras que para el segundo se empleó con estas la técnica de matrices de escenarios presentes y futuros (Montañés, 2009), bajo el nombre «Viaje en el tiempo». Con ello, mediante acciones/situaciones deseadas y no deseadas, se identificaron diversas problemáticas medioambientales actuales, para posteriormente proponer posibles soluciones.

Tabla 2

Grupo 1. Actividades y participación

| Encuentro | Técnicas de producción | | Participantes/ cursos |
|-----------|------------------------|--|----------------------------------|
| 1 y 2 | Mapeo colectivo | | 10 niño-as / 5° y 6° de primaria |
| 3 y 4 | Teatro social | Grupo de discusión en todos los encuentros | |
| 5 | Cuento inconcluso | | |
| 6 | Pócimas | | |

Tabla 3

Grupo 2. Actividades y participación

| Encuentro | Técnicas de producción | | Participantes/ cursos |
|-----------|------------------------|--|----------------------------------|
| 1 y 2 | Mapeo colectivo | | 10 niño-as / 5° y 6° de primaria |
| 3 y 4 | Teatro social | Grupo de discusión en todos los encuentros | |
| 5 | Cuento inconcluso | | |
| 6 | Pócimas | | |

Para la interpretación y análisis de los datos, se transcribieron todos los discursos, anonimizando nombres personales. Para la sistematización y organización de los relatos, se usó la codificación abierta, axial y selectiva (Corbin & Strauss, 2015), análisis guiado por las dimensiones y los datos (Gibbs, 2012).

Finalmente, se codificaron los relatos en relación con las dos dimensiones previamente establecidas: percepción del medioambiente y relación con los sistemas sociológicos. En este marco, gracias al material producido tanto en registro de audios y visuales como en físico, fue posible identificar discursos que, si bien daban cuenta de estas dimensiones, entramaban otros elementos que complejizaron la matriz inicial de análisis. Como resultado de este proceso, emergieron cinco categorías.

Tabla 4

Dimensiones de análisis y categorías emergentes

| Dimensiones de análisis | Categorías emergentes |
|---|---|
| 1. Percepción del medioambiente | 1. Principales problemáticas medioambientales |
| | 2. Emocionalidad |
| 2. Relación con los sistemas socio-ecológicos | 3. Aprecio y valoración |
| | 4. Propuestas |
| | 5. Vinculación con «otras problemáticas sociales» |

Para el producto final de la metodología de aprendizaje más servicio, elaboramos un plan de acción comunitario para ser implementado por la *Escuela*, el cual contempló objetivos integrales, operativos, actividades, personas encargadas, participantes, recursos, plazos e indicadores.

Resultados

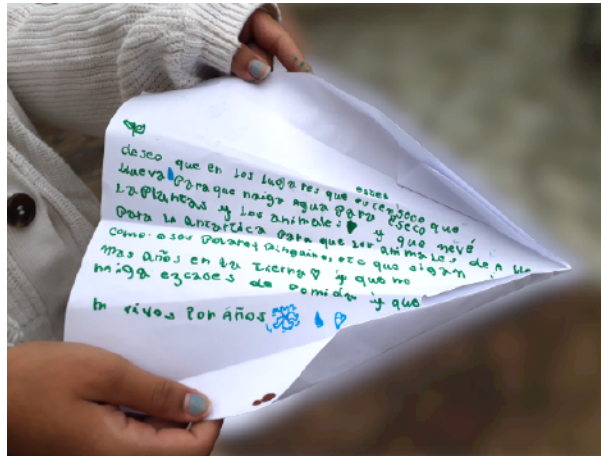
Se presentan los hallazgos organizados en 5 categorías: 1. problemáticas medioambientales, 2. emocionalidad (componente afectivo), 3. aprecio y valoración, 4. propuestas, 5. vinculación con «otras problemáticas sociales». Para ello, haremos un recorrido narrativo de los hallazgos, a fin de materializar y dar luz a las experiencias y reflexiones que se han ido construyendo con las niñeces.

Las principales problemáticas medioambientales identificadas por las infancias dan cuenta de preocupaciones tan diversas como la escasez hídrica y de alimentos; el cuidado de la capa de ozono; el daño que producen las fábricas; o la tenencia animal. Es posible evidenciarlo en los siguientes deseos: «Que no haya escasez de comida y que [los animales] sigan vivos por años» (EA5TS). «Deberíamos cuidarlos y no matarlos, y conseguir comida, como que mueran naturalmente» (EA3MP; figura 2).

Los discursos emergen desde lo que podría reconocerse como ecociudadanía (Crespo, 2022): «Deseo que en los lugares que estén secos llueva para que haya más agua para los animales y las plantas» (EA5TS). «Que no hagan tantas fábricas contaminantes» (EO10TS2). «Quiero que se restaure la capa de ozono» (EO8TS). Además, sostienen que es un problema que «la gente deje a los animales botados en la calle» (EA1TS2).

Figura 2

Deseos para la naturaleza



Es posible notar que los relatos dan cuenta de un conocimiento local y global, donde se evidencian problemáticas como la extinción animal, la gestión de la basura y las prácticas inadecuadas ante el cuidado de la ciudad: «Me molesta que haya basura en Antofa³ (...) A veces veo gente tomando cigarrillos y los botan al suelo» (EA5TS).

Sin embargo, estas preocupaciones también trascienden al espacio geográfico en el que las niñas viven, incluyendo en sus discursos lugares distantes tan extremos como el Polo Sur: «Que nieve para la Antártica para que los animales de allá, como osos polares, pingüinos, etcétera. Que sigan más años en la tierra» (EA5TS).

Estos discursos tensionan la «paradoja de Giddens» (2010), la cual describe la usual inconsistencia entre la urgencia climática y la falta de voluntad para hacer algo al respecto, debido principalmente a que se representa como algo distante. Este ejercicio de las niñas, de hacer próximo lo lejano o hacer tangibles los peligros globales desde lo local, es un aspecto clave para legitimar la relevancia del cambio climático (González-Tapia et al., 2022).

En el fragmento referido a una problemática local, en la frase «Me molesta que haya basura en Antofa» se advierte un *componente afectivo*. En afecto, aquel «Me molesta...» va más allá del hecho, constituyendo una suerte de compromiso sociolingüístico (Montañés, 2010), donde la realidad es representada desde una dimensión predominantemente emocional. En este caso, alude a aquellas personas y aquellas prácticas contrarias a los

³ Diminutivo de Antofagasta.

valores propios, lo cual se confirma mediante otras expresiones: «Me molesta que la gente deje a animales botados en la calle» (EA₁TS₂).

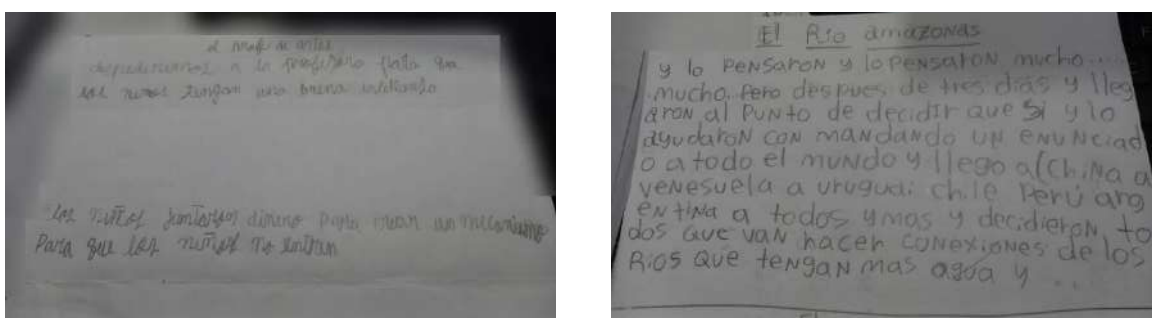
En el ejercicio del mapeo colectivo (figura 3) hubo relatos que incorporaron una dimensión afectiva en torno al amor y el cuidado por los animales: «¡Amarlos, no cazarlos!» (EO8MP); o: «Deberíamos cuidarlos y no matarlos» (EA₃MP). En esta línea, Stavreva (2022) señala que para fomentar en los/as niños/as un interés por la naturaleza es importante que experimenten, por ejemplo, cómo cuidar un árbol y cómo amar a un animal.

Figura 3
Mapeo colectivo



En esta dimensión afectiva, la empatía aparece como esa capacidad de conectar emocionalmente con lo que la naturaleza pueda sentir, tanto con su alegría como con su sufrimiento (Chaux *et al.*, 2023). La siguiente propuesta de final, efectuada en un cuento inconcluso (figura 4), invita mediante una figura retórica a reflexionar respecto de las propias prácticas de cuidados: «Este árbol no debería ser tratado así, piénsenlo: Si ustedes fueran el árbol, ¿les gustaría que nosotros los tratáramos como ustedes tratan al árbol?» (EO8CI).

Figura 4
Fragmentos del cuento inconcluso



Esta concepción también emerge en los ejercicios de teatro social (figura 5). En una de las escenas, situada en una tienda de animales, se produce el siguiente monólogo: «Voy a ir preguntando por cada animal que está en la tienda y, al ir preguntando, me doy cuenta de que ese perrito tuvo una historia como la mía (...) en la calle. Entonces lo empiezo a adoptar por empático» (EA5TS).

Figura 5
Teatro social



La conexión con la naturaleza como un sentimiento afectivo y experiencial se relaciona con comportamientos proambientales y prosociales (González-Tapia *et al.*, 2022), los cuales se identifican en el siguiente relato: «Hay que cuidar animales y ambiente, y algo que no es tan necesario, pero igual serviría, es tener buenos tratos, así como ético» (EA2P).

Estas actitudes proambientales se plantean desde cuestionamientos poco convencionales, asociados a sensibilidades filosóficas (Gheaus, 2022) o posibilidades utópicas. En esta línea, dos participantes reflexionan: «Ojalá salga algún día lo que está al fondo, fondo, fondo del mar» (EO9TS) y «saber cómo huele debajo del mar (...) Nunca vamos a saber eso» (ENITS).

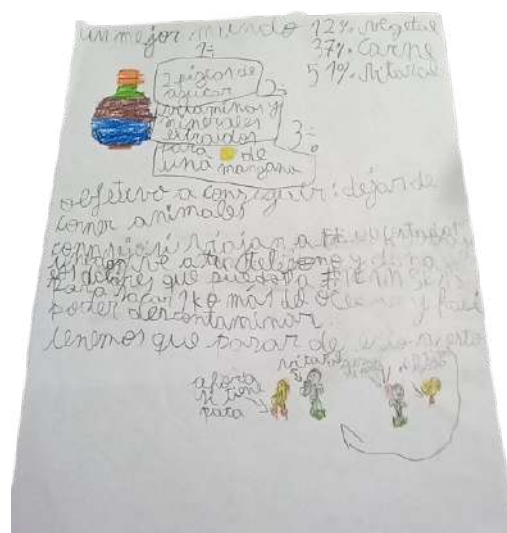
Al igual que en los hallazgos reportados por Gaitán y Liebel (2022), los relatos de la presente investigación exponen a las niñas a través de un pronunciado aprecio y valoración por la naturaleza, revelando su percepción socioecológica: «A mí me gusta cualquier bicho. Me gustan los gatos, me gustan las nutrias, me gustan los pingüinos, me gustan los osos, me gustan los mapaches» (EA2T). Otros/as señalan: «A mí me gustan mucho los animales» (EA5T); «a mí, mi materia favorita de ciencias naturales son los hon-

gos, o sea, sí, los hongos, el reino Fungi» (EO6T). Al preguntarles, ¿qué tan cercanos les gustaría estar con la naturaleza?, señalan que «al lado» (ENIMC).

Se suman expresiones sobre la naturaleza que podrían interpretarse como inusuales para zonas urbanas: «Me gustan las serpientes (...) y las arañas son bonitas, las arañas saltarinas» (ENIT). Además de este interés, se manifiesta no solo una defensa por el medioambiente, sino un énfasis reflexivo que nos habla de una naturaleza-sabia: «No, no seas malo con los árboles; aprende de la naturaleza» (EO6TS2). Esto es coincidente con un estudio realizado por González-Tapia *et al.* (2022), donde se evidencia que los/as niños/as que viven en estrecho contacto con espacios naturales no necesariamente se traduce en una apreciación inmediata o en una positiva percepción de la naturaleza. Los/as autores señalan que esta lectura podría ser una visión idealista o romántica de quienes viven lejos de este tipo de entornos.

Tanto en el teatro social, cuento inconcluso, como en las pócimas (figura 6), los/as niños/as ofrecieron *propuestas* para hacer frente a las problemáticas medioambientales. Estas iniciativas se relacionan con el bienestar medioambiental, enfocadas en la reutilización de recursos, y la habilitación de lugares para el rescate y el cuidado animal: «Podría recoger a todos los animales que están en la calle y podríamos construir esa misma parcela, pero con plantas y un lugar para los animales» (EA1TS); «En vez de un estacionamiento y un centro comercial, podría ser un lugar para el cuidado de animales» (EA1TS2).

Figura 6
Pócimas



Así mismo, sus relatos abordan el uso y gestión presupuestaria, así como los destinos financieros: «Ocuparla en vez de ocuparse en cosas materiales. Deberían ocuparla para cuidar el medioambiente. Por ejemplo, cuidar a los caniles, los animales, todas esas cosas» (EA1CI).

Estas propuestas de acción emergen de manera creativa y colectiva, lo que subvierte paradigmas adultocéntricos y muestra que las infancias son capaces de reconocer, presentar y proponer estrategias ante las problemáticas que les interesan y les afectan (Burger *et al.*, 2021).

Al elaborar las fórmulas para las pócimas, emergieron elementos tan diversos como el reciclaje, no ensuciar, grupos intergeneracionales colaborando, o la propia motivación y autogestión. Esto refleja un complejo análisis respecto de lo sencillo que podría ser generar estas acciones. «Primero, para ayudar a reciclar tienes que reciclar botellas. También hay que reciclar plásticos, también hay que recoger cosas (...) Dos kilos de motivación, así lo hicimos (...) Intentar reciclar todo lo posible, no tirar basura al piso. Esas son todas mis razones» (EO7P). «Para reciclar más el mundo, 438 gramos de motivación (...) Cincuenta personas, pueden ser como quince niños y treinta y cinco adultos. Baldes para limpiar la playa, para poder sacar la basura sin los camiones de basura» (EA3P).

Hay discursos hacia otro tipo de acciones para el cambio, proponiendo, por ejemplo, «hacer una marcha para los animales» (EA1TS2), o «atarse al árbol con cadenas» (EO9CI). Podríamos señalar que estas propuestas emergen en respuesta, a modo de protesta, por sentimientos de frustración hacia la inacción del mundo adulto ante la crisis ecológica (Aránguiz & Sannazzarro, 2024).

Ante la pregunta sobre los obstáculos de la humanidad para dejar de dañar al medioambiente, las infancias lo vinculan con otras problemáticas sociales. Dos participantes apuntan que esto se debe a: «Plata, plata» (EA1CI) y «Porque plata» (EO9CI), identificando motivos políticos y económicos. Esta reflexión apareció igualmente en el Teatro social, donde un personaje, cuestionado por vender animales, justifica sus acciones con su situación de precariedad: «Necesito dinero. La pobreza está muy mal en Argentina, la economía» (EO6TS).

También en el teatro social señalan: «Sí, y no nos hacen caso porque, probablemente, por el hecho de que somos niños chicos. No nos toman en serio» (EA2T). En este sentido, se evidencia cómo el antropocentrismo y adultocentrismo no solo ejercen formas de opresión hacia la naturaleza y las infancias, sino que inciden directamente en la desi-

gualdad de acceso, la pobreza o las opresiones del mercado capitalista (Crespo & Torres, 2022; Liebel, 2022).

Otra escena significativa de teatro social se dio en torno a la venta de animales exóticos. En ella, un participante, interpretando a un ajolote⁴ que está siendo vendido en un mercado ilegal, dice: «Sáquenme de aquí, no han limpiado mi tanque en un año» (EO9TS). Hacen hincapié en que entre un refugio y una tienda debe ser «un refugio, porque los animales no se venden» (EA2TS). Esta visión revela la sensibilidad medioambiental de las niñeces al reconocer la atención y cuidado que merecen las diversas especies (Crespo, 2022).

La gestión del gobierno y las policías es otro de los obstáculos. Se señalan en concreto to acciones de denuncia ante ciertas irregularidades políticas:

¿Cómo puede ser esto posible?! ¿Cómo puede ser tan corrupto, presidente?! ¡Lo reportaré con las autoridades! (...) Se va caminando a la estación de policía y, mientras va caminando, le roban el teléfono (...) Abre la puerta de la estación de la policía. Joaquín: «¡Ayuda, me robaron!» Policía: «Aquí somos los que te vamos a robar». Le roban a Joaquín. (EO9CI)

El desenlace de este cuento inconcluso es que, ante tanta corrupción, el mismo Joaquín decide llenar el Río Amazonas: «Joaquín se demoró 95 años en llenar el río con su regadera. Joaquín: [con voz de anciano] "¡Al fin, llené el río!" Se muere» (EO9CI). Este ingenioso desenlace, utilizado simbólicamente mediante el personaje de Joaquín, da cuenta de lo trágico que puede llegar a ser la crisis y de qué manera es percibida la gravedad y urgencia de una problemática que causa la muerte del protagonista. Este final es un ejemplo de cómo las infancias emplean su imaginación como recurso creativo para plasmar sus ideas, demandas y preocupaciones (Martínez & García, 2021). Otro de los desenlaces posibles habla de la agencia de las infancias (Fatyass, 2023; Pavez-Soto & Sepúlveda, 2019) y el potencial de las autoridades políticas para escuchar y asumir su responsabilidad: «Te damos las gracias por ayudarnos a que nos demos cuenta de nuestro error. Ah, y en cuanto a la basura que tiramos, hicimos otro basurero para que tiremos toda esa basura. Atentamente: el Gobierno» (EO8CI).

⁴ Una especie de anfibio.

Discusión

En cuanto a los principales hallazgos, en primer lugar, las infancias expresan su percepción y su relación con el medioambiente a través de discursos que reflejan preocupación, sensibilidad y la búsqueda del bienestar medioambiental, especialmente en el cuidado, preservación, compromiso y respeto del medioambiente (Crespo, 2022).

En segundo lugar, son variadas sus preocupaciones medioambientales, las que incluyen miradas locales y globales. Reconocen un amplio repertorio de problemáticas, como lo es la escasez alimentaria e hídrica; el rescate, tenencia y cuidado de la flora y fauna; la limpieza y gestión de la basura o el reciclaje. Ofrecen propuestas orientadas a mitigar la crisis medioambiental, con soluciones alternativas para crear diversos mundos posibles (Gheaus, 2022).

Otro aspecto a resaltar es el rol que tiene la emocionalidad. En los relatos se despliega un malestar por cuestiones que consideran injustas, así como por los cuidados y el amor. Se expresan, además, la empatía por la naturaleza, la sensibilidad filosófica y un trato ético hacia las especies. Este componente afectivo es coincidente con los hallazgos de un estudio de Sandoval-Díaz *et al.* (2023) que trata el cambio climático y el bienestar en jóvenes, donde emergen emociones como la rabia, tristeza y miedo, o la alegría y felicidad. Estos hallazgos, a su vez, concuerdan con un estudio de Salvador y Delgado (2025), en el que se implementaron experiencias sensoriales con la biodiversidad, buscando generar en niños/as una mayor conexión emocional con la naturaleza y su entorno.

La valoración por la naturaleza se expresa de múltiples maneras. Por una parte, hacia insectos, árboles, plantas, animales que conocen y otros que nunca han visto; por otra, hacia escenarios utópicos complejos en los que la flora y fauna sí podrían coexistir de manera sostenible con la sociedad moderna (Haraway, 2019). Al mismo tiempo, se reflexiona que no solo es necesario cuidar la naturaleza, sino aprender de ella.

Finalmente, las infancias transfieren su análisis hacia problemáticas indirectas o aparentemente ajenas al tema de estudio, tales como cuestiones políticas, económicas y actitudinales. En este punto, las infancias fueron capaces de establecer un vínculo entre la venta ilegal de animales, la pobreza y la economía; o relacionar la gestión medioambiental con la corrupción del gobierno y las policías; o destacar el papel que tiene la motivación para afrontar temas de reciclaje.

Respecto del alcance metodológico, tanto el proceso de co-creación de las temáticas tratadas como el ajuste de las sesiones han sido claves para intentar destensar (Sztajnsz-

rajber, 2021) el binarismo asimétrico de adultez/niñez e investigador/investigado. El carácter provisional del diseño metodológico generó un diálogo espontáneo y fluido, dando paso a la identificación de problemáticas, la co-construcción de propuestas y las diversas reflexiones que se generaron en un ambiente de genuino respeto mutuo.

Conjuntamente, identificamos algunas limitaciones en este estudio. En primer lugar, las niñeces no han participado en la delimitación inicial de la problemática de estudio, la cual, más bien, ha sido definida por el equipo (adulto) de investigación. En segundo lugar, por su carácter cualitativo, esta no ha revelado información o datos representativos/concluyentes. En tercer lugar, al ser una investigación exploratoria-descriptiva, no ha sido posible profundizar en diversos hallazgos emergentes. Finalmente, al haber participado una *Escuela Libre* no quedan reflejados los discursos de niñeces pertenecientes a escuelas tradicionales.

En relación a esto, se sugiere para futuras investigaciones estudiar de manera más densa algunos resultados preliminares; particularmente en cuanto al ámbito emocional afectivo, mediante el estudio de la sensibilidad filosófica y la empatía con la naturaleza, así como el rol que juega la dimensión política en las percepciones, actitudes y relaciones con los sistemas socioecológicos. Para ello, se contempla la inclusión de escuelas tradicionales y la implementación de estrategias metodológicas de carácter mixto.

Creemos que este estudio aporta una mejor comprensión sobre el papel de las infancias en la sociedad en general y en los sistemas socioecológicos en particular. Brinda enfoques prácticos para promover la participación protagónica de las niñeces, basada en una perspectiva de derechos para una ciudadanía con agencia transformadora, no solo en temáticas medioambientales, sino transferibles a otros contextos y problemáticas.

Referencias

- Alexgais, A. (2019). *Manifiesto anti-adultista*. Reacia.
- Aliaga, L. (2023). Educación alternativa en Chile: las escuelas libres. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 1566-1585. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6298
- Álvarez-Pérez, P., & González-Benítez, N. (2024). Orientando la construcción de oportunidades: una experiencia de aprendizaje servicio con estudiantes de posgrado. *Ridu. Revista d'Innovació Docent Universitària*, (16), 1-14. <https://doi.org/10.1344/ridu2024.16.1>

- Aránguiz, P., & Sannazzaro, J. (2024). Crisis ecológica global y educación desde la perspectiva de las juventudes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-22. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.1.5797>
- Babarro, A., Correa, J. & Aberasturi, E. (2023). Repensar la educación infantil y la sociedad desde los cuidados. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.22370/ieya.2023.9.1.2903>
- Basas, A. (2023). El teatro social como herramienta en la metodología aprendizaje y servicio (ApS). En E. Morales (Ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 375-379). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/oaqo321375379>
- Burger, V., Santibáñez, C., Sepúlveda, K., Urbina, C., & López, V. (2021). Experiencias de participación estudiantil en contextos de crisis desde una perspectiva intercultural. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (57), e1290. <https://doi.org/hz5m>
- Casillas-Zapata, A., & Adame-Rivera, L. (2024). Jugar en el parque para promover el cuidado ambiental en la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.3.6232>
- Chaux, E., Escobar, L., Almeida, S., & Quiceno, S. (2023). Educación para el bienestar animal (EBA): estrategias pedagógicas para promover empatía por los animales. *Naturaleza y Sociedad. Desafíos Medioambientales*, (7), 219-227. <https://doi.org/q3wp>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Cortés, F., & Escalante, M. (2016). Teatro social y *photovoice* como herramientas de empoderamiento profesional. Ejemplo de buenas prácticas: Dumpsterart Project. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós, & C. Gimeno (Coords.), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social*. Universidad de la Rioja.
- Crespo, F. (2022). Educación ambiental y participación infantil. Una oportunidad para la construcción colectiva de la ecociudadanía. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 15-27. <https://doi.org/10.5209/soci.80529>
- Doporto, P. (2021). Palabras capaces de empoderar a niñas en la poesía del siglo XXI. *Figuras. Revista Académica de Investigación*, 2(3), 170-174. <https://doi.org/q3wn>
- Duarte, K., & Escobar, S. (2022). La calle como lugar de reconocimiento juvenil a las expulsiones adultocéntricas. *Studia Politicae*, (56), 13-20.
- Fatyass, R. (2023). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.3.4734>

- Fernández, S. (2021). «¡Es porque no le ponen onda!»: prácticas de comensalidad en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m14.epnp>
- Figuroa, V., Cruz, J., Reyes, I., & Contreras, M. (2022). *Animales de Atacama*. Ediciones de Desierto.
- Gaitán, L. (2022). Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era. *Política y Sociedad*, 59(3), e79783. <https://doi.org/10.5209/poso.79783>
- Gaitán, L., & Liebel, M. (2022). Presentación. Justicia ambiental para niñas y niños. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 1-3. <https://doi.org/10.5209/soci.82232>
- Gheaus, A. (2022). Adultos inacabados y niños defectuosos: sobre la naturaleza y el valor de la infancia. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 77-89. <https://doi.org/10.5209/soci.81086>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giddens, A. (2010). *La política del cambio climático*. Alianza Editorial.
- Giraldo, D. (2018). Propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana. *Nómadas*, (49), 155-171. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a9>
- Gómez, P., Espinosa, M., & Quiroga, J. (2025). Educación ambiental integral en la primera infancia: una revisión de experiencias educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 79-99. <https://doi.org/10.35362/rie9716559>
- González-Contró, M. (2024). Misopedia, adultismo y adultocentrismo: conceptualizando la discriminación hacia niñas, niños y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.3.6277>
- González-Escobar, C. (2017). La educación ambiental ante el problema ético del desarrollo. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.14>
- González, E., & Meira, P. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168), 157-174. <https://doi.org/h5n3>
- González-Tapia, G., Lazzaro-Salazar, M., & Mundaca, E. (2022). A (geo-)narrative analysis of children's perceptions of wellbeing in relation to nature as the basis for educational intervention planning. *Sage Open*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/q3wr>
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Huamaní, E., Anaya, J., Herreras, G., & Molina, G. (2025). Educación ambiental en la infancia: la conciencia ecológica como una estrategia de sostenibilidad. *GeoCiencias y Humanidades*, 3, e20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15730171>

- Lay-Lisboa, S., Acuña-Ahumada, N., & Mercado-Guerra, J. (2025). Tácticas metodológicas nómadas como producción de saberes no-adultos en investigación socioeducativa: alternativas en estudios con infancias. *Revista Runa. Archivo para las Ciencias del Hombre*, 46(2), 115-136. <https://doi.org/10.34096/runa.v46i2.16665>
- Lay-Lisboa, S., Garrido, V., Gutiérrez, V., & Oyarce, G. (2021). Protagonismos de las niñas: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas. *Infancias Imágenes*, 20(1), 33-48. <https://doi.org/10.14483/16579089.17173>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo: sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década*, 30(58), 4-36. <https://doi.org/j4cz>
- Liebel, M. (2023). *Protagonismo infantil popular: derechos desde abajo y participación política*. Editorial El Colectivo.
- Liebel, M. (2024). *Infancias desde el Sur Global*. Editorial El Colectivo.
- López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D., Aristizábal-García, D., & Lafaurie-Molina, A. (2023). Coinvestigación con NNA: una revisión sistemática de literatura según las directrices Prisma. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-38. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.21.3.5893>
- López, T. (2020). Teatro social como herramienta de participación ciudadana en el municipio de Murcia. *Revista de Educación Social*, (31), 135-154.
- Martínez, E., & García, A. (2021). Análisis pictográfico y focus group: herramientas para la evaluación de fenómenos sociales en la infancia. *Communication & Methods*, 3(2), 79-98. <https://doi.org/10.35951/v3i2.138>
- Martínez, M., & Liebel, M. (2024). Niñas y niños investigadores en América Latina: cuestionando la investigación académica. *Desidades. Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, (38), 35-53. <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i38.59388>
- Mendoza, K., & Morgade, M. (2018). Adolescentes migrantes, cartografías, paseos por Bilbao y mapas soñados. *Kult-Ur*, 5(9), 35-56. <https://doi.org/10.6035/kult-ur.2018.5.9.1>
- Ministerio de Medio Ambiente [Chile] (2020). *Encuesta Nacional del Medio Ambiente 2020*. Gobierno de Chile. <https://mma.gob.cl/encuestas-nacionales-del-medio-ambiente/>
- Monroy, J. (2017). *Mapa parlante: eventos de socialización de la caracterización y valoración ecológica de las áreas priorizadas*. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa: teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Editorial UOC.
- Montañés, M. (2010). *Interpretación de textos y discursos al servicio del desarrollo local*. Cuadernos Cimas.

- Novella, A., & Llana, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (44), 15-27. <https://doi.org/q3wx>
- Nurit, P., & Montenegro, H. (2024). Compañías intergeneracionales: una etnografía sobre los vínculos entre niñas y adultas en una experiencia de participación feminista. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 7(60), 109-143. <https://doi.org/q377>
- Pavez-Soto, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Pavez-Soto, I., León-Valdebenito, C., & Triadú-Figueras, V. (2016). Jóvenes universitarios y medio ambiente en Chile: percepciones y comportamientos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1435-1449. <https://doi.org/qjrb>
- Pedersoli, C. (2021). Amores, desamores y poliamores: sobre los vínculos afectivos y pedagógicos entre museos, familias y escuelas. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 1(1), 82-93.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2025, 28 de agosto). *El 61 % de los chilenos prioriza lucha contra el cambio climático por sobre el crecimiento económico*. <https://www.uc.cl/noticias/el-61-de-los-chilenos-dice-priorizar-la-lucha-contra-el-cambio-climatico-por-sobre-el-crecimiento-economico/>
- Poveda, D., & Jociles, M. (2021). Experimentando con tareas visuales para investigar las representaciones infantiles sobre la familia en contextos de diversidad familiar. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 49-60. <https://doi.org/10.5209/soci.71196>
- Rogel-Salazar, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta de Moebio*, (63), 274-282. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2018000300274>
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 14-14. <https://doi.org/ggz3kp>
- Roussy, L. (2025). Educación Ambiental Integral en la educación inicial en Buenos Aires, Argentina: una mirada para las infancias desde el paisaje y la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97(1), 69-77. <https://doi.org/10.35362/rie9716600>
- Rovetta, A. (2023). Pasaportes en juego: una propuesta de *roleplaying* para abordar las migraciones con estudiantes de secundaria. *Sociedad e Infancias*, 7(1), 165-169. <https://doi.org/10.5209/soci.86290>
- Salvador, S., & Delgado, M. (2025). Exploración sensorial de la flora local en la primera infancia: una estrategia para fomentar el conocimiento ambiental y el respeto por la naturaleza. *South Florida Journal of Development*, 6(4), e5104. <https://doi.org/q3ww>

- Sandoval-Díaz, J., Díaz-Vargas, N., Flores-Jiménez, D., López-Salazar, C., & Bravo-Ferretti, C. (2023). Cambio climático y olas de calor sobre el bienestar subjetivo en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-30. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5926>
- Saracostti, M., & de Toro, X. (2023). Pequeños/as grandes investigadores: niñeces creando conocimiento sobre el compromiso escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.6079>
- Sepúlveda-Irribarra, C. (2022). *Reflexiones en torno a las políticas educativas asociadas a la educación ambiental en las escuelas alternativas en Chile*. Universidad de Las Américas.
- Sepúlveda-Irribarra, C. (2023). Lo tradicional, lo formal y lo alternativo en la educación chilena: un acercamiento epistemológico. *Fides et Ratio*, 26(26), 129-155. <https://doi.org/10.55739/fer.v26i26.138>
- Sierra-Barón, W., Millán-Otero, K., Gómez-Tabares, A., & López-Santamaría, E. (2025). Cambio climático en las infancias y juventudes en Latinoamérica: una revisión cualitativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(2), 1-22. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.23.2.6829>
- Stavreva, S. (2022). Why do children spend less time in the natural environment? *Journal of Educational Sciences, Theory and Practice*, 11(15), 131-143.
- Suárez, A., García, I., & Cardona, L. (2020). La metodología de análisis de la percepción ambiental de los niños en una comunidad periurbana. *Sophia Educación*, 16(1), 19-32. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1004>
- Sztajnszrajber, D. (2021). De preguntas y provocaciones: cruces posibles entre infancia, filosofía y educación. En G. Magistris, & S. Morales (Comps.). *Educar hasta la ternura siempre* (pp. 33-47). Chirimbote.
- Urbina, C., Ipinza, R., & Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 29-40. <https://doi.org/q3ws>
- Urmeneta, A. (2009). El «cuento inconcluso»: una herramienta innovadora para el estudio de las representaciones sociales infantiles. En Á. Boza (Coord.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 502-516). Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
- Valdés, L., Ravelo, Y., & Miranda D. (2023). Acciones prácticas para contrarrestar el cambio climático en comunidades rurales. *Ecovida*, 13(1), 16-23.
- Valencia-Jiménez, N., Ortega-Montes, J., & Hernández-Álvarez, I. (2025). Significados de educación científica desde la experiencia de adolescentes escolarizados en el

departamento de Córdoba, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.23.1.6411>

Zavala, A., Salazar, E., Lagos, M., & Cesare, M. (2023). Cambio climático y educación medioambiental: debates teóricos para la sustentabilidad. *Revista de Filosofía*, 40(105), 384-394. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7863488>