

Mapas y recorridos sensoriales participativos con niñeces en paisajes bioculturales de Chile

Benjamín Pujadas, Ph. D.^a

Universidad Alberto Hurtado, Chile
Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de
Cambio Global y Conservación Biocultural, Chile

Andrea Valdivia, Ph. D.^b

Universidad de Chile
Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de
Cambio Global y Conservación Biocultural, Chile

José Tomás Ibarra, Ph. D.^c

Pontificia Universidad Católica de Chile
Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de
Cambio Global y Conservación Biocultural, Chile

 bpujadas@uahurtado.cl

Resumen

La crisis socioecológica global plantea desafíos urgentes para repensar cómo niñas y niños perciben y se vinculan sensorialmente con sus paisajes cotidianos. Las investigaciones desarrolladas hasta la actualidad presentan una serie de limitaciones metodológicas y de agencia con respecto a las infancias. Este estudio etnográfico exploró colaborativamente estas percepciones en Isla Navarino, Chile, con estudiantes de talleres escolares de segundo ciclo básico. En un contexto insular, intercultural y bioculturalmente significativo, se emplearon mapas y recorridos sensoriales como dos estrategias participativas para producir y analizar información sobre los paisajes cotidianos. A partir de la reflexión etnográfica, se exponen las potencialidades de ambas técnicas para ser trabajadas en futuras investigaciones. Los hallazgos destacan el valor de la colaboración con niños y niñas en la investigación etnográfica y proponen una articulación metodológica entre enfoques y técnicas participativas que fortalecen la producción de conocimiento en torno a los paisajes bioculturales en contextos cotidianos.

Palabras clave

Infancia; paisaje cultural; investigación participativa; percepción; biodiversidad.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Puntos clave

- Se muestra cómo las niñeces perciben y sienten los paisajes, lo que revela ricas experiencias sensoriales que muchas veces los adultos no advertimos.
- El uso de mapas y recorridos sensoriales permitió que los participantes transformaran las actividades, lo cual enriquece la comprensión del territorio.
- Explorar con las niñeces permitió comprender los paisajes bioculturales como tramas vivas de saberes, cuerpos y cohabitantes.

Para citar este artículo

Pujadas, B., Valdivia, A., & Ibarra, J. T. (2026). Mapas y recorridos sensoriales participativos con niñeces en paisajes bioculturales de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 24(3), 1-32.
<https://doi.org/10.11600/ricsnj.24.3.7573>

Historial

Recibido: 23.02.2026

Aceptado: 09.06.2026

Publicado: 26.08.2026

Información artículo

Investigación doctoral realizada entre marzo de 2024 y diciembre de 2025. Financiación: Beca Doctorado Nacional Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (n.º 21221417); Beneficio complementario Anid (n.º 21221417); Centro Internacional Cabo de Hornos ANID/Basal (ID: FB210018). **Área:** ciencias sociales. **Subárea:** educación.

Ciencia abierta

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

Sensory Mapping and Walk-Along Methods with Children in Biocultural Landscapes of Southern South America

Abstract

The global socio-ecological crisis raises urgent challenges to rethink how children perceive and engage sensorially with their everyday landscapes. Research conducted to date presents a series of methodological limitations and limitations regarding children's agency. This ethnographic study collaboratively explored these perceptions in Navarino Island, Chile, with primary school students who participated in school workshops. In an island context that is intercultural and bioculturally significant, we implemented maps and sensory walks as two participatory techniques to construct and analyze information about everyday landscapes. Based on ethnographic reflection, the potential of both techniques for future research is presented. The findings highlight the value of collaboration with children in ethnographic research and propose a methodological articulation between participatory approaches and techniques that strengthens knowledge production about biocultural landscapes in everyday contexts.

Keywords

Childhood; cultural landscape; sensory ethnography; perception; biodiversity.

Mapas e percursos sensoriais com crianças em paisagens bioculturais do Sul da América do Sul

Resumo

A crise socioecológica mundial impõe desafios urgentes para repensar a forma como as crianças percebem e se conectam sensorialmente com as paisagens do seu cotidiano. As pesquisas realizadas até ao momento apresentam uma série de limitações metodológicas e relacionadas com a autonomia das crianças. Este estudo etnográfico explorou colaborativamente essas percepções na Ilha Navarino, no Chile, com crianças participantes de oficinas do Ensino Básico II. Em um contexto insular intercultural e bioculturalmente significativo, os mapas e as caminhadas sensoriais foram utilizados como duas técnicas participativas para construir e analisar informações sobre as paisagens do cotidiano. Com base na reflexão etnográfica, apresenta-se o potencial de ambas as técnicas para futuras pesquisas. Os resultados destacam o valor da colaboração com crianças na investigação etnográfica e propõem uma articulação metodológica entre abordagens e técnicas participativas que fortaleça a produção de conhecimento sobre as paisagens bioculturais em contextos do cotidiano.

Palavras-chave

Infância; paisagem cultural; etnografia sensorial; percepção; biodiversidade.

Información autores

(a) Antropólogo, Universidad de Chile. Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile. Doctor en Psicología, Universidad de Chile. Centro Internacional Cabo de Hornos. Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes.  0000-0001-5441-9315. H5: 2. Correo electrónico: benjamin.pujadas@gmail.com

(b) Antropóloga, Universidad de Chile. Doctora en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.  0000-0003-3956-1705. H5: 14. Correo electrónico: andrea.valdivia@uchile.cl

(c) Ingeniero agrónomo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Antropología Ambiental, University of Kent. Doctor en Ciencias Forestales, University of British Columbia. Centro Internacional Cabo de Hornos.  0000-0002-7705-3974. H5: 37. Correo electrónico: jtibarra@uc.cl

Introducción

Frente a la crisis socioecológica global, el cuestionamiento al dualismo naturaleza/cultura (Haraway, 2019) cobra sentido nuevamente. Diversos autores (Maffi & Woodley, 2012; Tauro & Rozzi, 2025; Toledo & Argueta, 2024; Zhu & Rozzi, 2026) han propuesto una mirada biocultural que integre los vínculos entre la biodiversidad y las prácticas culturales, para terminar con este dualismo y enfrentar la crisis planetaria. Esta perspectiva reconoce que el deterioro —o el fortalecimiento— de la capacidad regenerativa de la vida en el planeta está relacionado con factores socioculturales que configuran modos de habitar y percibir los territorios (Skewes, 2019; Tauro *et al.*, 2023; Truong & Clayton, 2020).

Investigaciones recientes señalan que la biodiversidad está siendo progresivamente invisibilizada en la cultura simbólica y en las prácticas cotidianas, lo que resulta preocupante ya que, si no se la percibe ni se la conoce, difícilmente se la podrá valorar y actuar en defensa de ella (Contador *et al.*, 2018; Méndez-Herranz *et al.*, 2023). Para otros autores (Ibarra *et al.*, 2020; Soga & Gaston, 2026), la cada vez más limitada relación con la naturaleza trae consigo un impacto en la vida humana, a tal punto que se habla de una posible extinción de la experiencia biocultural, así como de amnesias generacionales (Kahn & Weiss, 2017; Straka *et al.*, 2025). Particular preocupación se tiene con las niñeces, quienes estarían perdiendo la sensibilidad hacia los entornos bioculturales (Bonaparte *et al.*, 2025; Poole, 2023) debido a múltiples factores (Serrate-González *et al.*, 2025), tales como los sistemas económicos imperantes, la contaminación y el uso de la tecnología (Truong & Clayton, 2020).

Las percepciones sensoriales cobran relevancia en esta búsqueda de desentrañar la compleja relación entre los seres humanos y la naturaleza (Pujadas, 2025). En tanto experiencia, estas involucran una diversidad de sentidos (Howes, 2023; Sabido, 2019) e implican interpretar y dar significado a las sensaciones corporales, que están modeladas por trayectorias culturales, educativas y biográficas. De tal forma, las percepciones sensoriales son mediadoras entre cuerpos, territorios y paisajes.

La investigación sobre percepciones sensoriales y diversidad biocultural con niñas y niños presenta, no obstante, dos limitaciones relevantes. En primer lugar, son escasos los estudios que incorporan explícitamente a las niñeces como participantes (Gutiérrez-Pérez *et al.*, 2024; Lay-Lisboa *et al.*, 2026). En segundo lugar, persiste la necesidad de fortalecer metodologías que permitan comprender de manera situada y profunda las experiencias sensoriales (Ibarra *et al.*, 2022a). Aunque algunos trabajos han intentado superar esta limitación mediante listados libres grupales y cuestionarios adaptados a dinámicas más dialógicas (Linares-Rosas *et al.*, 2021), aún resulta necesario avanzar en enfoques que integren la dimensión política de la conservación y que se articulen con procesos educativos sostenidos, más allá de experiencias puntuales (Medina & Aguilar, 2024).

En el caso particular de Chile, donde se sitúa esta investigación, estudios recientes muestran que niñas y niños manifiestan un alto interés por los temas medioambientales (Defensoría de la Niñez, 2023; Prosser *et al.*, 2021), y que construyen representaciones del entorno que a menudo desbordan los marcos interpretativos de los adultos (Guerrero *et al.*, 2024; Morales & Magistris, 2020).

Este artículo reflexiona sobre las posibilidades de la etnografía colaborativa con niñeces para explorar sus percepciones sensoriales de los paisajes bioculturales en un territorio austral. A partir del diseño, implementación y análisis de dos estrategias metodológicas específicas (mapas y recorridos sensoriales), se busca brindar perspectivas que den cuenta de la complejidad y riqueza de investigar articuladamente las percepciones sensoriales y los paisajes bioculturales. Esta articulación concibe los paisajes bioculturales desde una perspectiva relacional (Ibarra *et al.*, 2022b); así, son entendidos como manifestaciones sensoriales de un territorio, los cuales expresan formas situadas de relación entre grupos humanos, otros seres vivos y elementos abióticos como el viento, la lluvia y los cerros, entre otros (Mérida, 2015; Talavera *et al.*, 2015). Desde esta premisa, los paisajes no solo son contruidos por los sujetos, sino que también configuran sus modos de percepción y pertenencia.

Para efectos de este trabajo, el análisis de las percepciones sensoriales se centra en su dimensión interaccional y en el aprendizaje de «sentir con otros», siguiendo la propuesta de los tres niveles analíticos de Sabido (2021).

Con el objetivo de orientar la investigación, se busca responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera los mapas y recorridos sensoriales participativos permiten ahondar en las percepciones sensoriales de niños y niñas?

Método

Se desarrolló un enfoque etnográfico colaborativo que articuló tres marcos: etnografía con niñas, niños y jóvenes (Milstein, 2020), etnografía sensorial (Pink, 2015) y etnografía educativa crítica (Lave, 2019; Rockwell, 2011). Esto permitió explorar las percepciones sensoriales de las niñas sobre sus paisajes bioculturales en contexto escolar.

Desde la etnografía con niñas, se las y los reconoció como sujetos políticos e interlocutores epistémicos. Investigar con ellos —y no sobre ellos— implicó un descentramiento adulto que cuestiona nuestras maneras de participar, percibir, actuar y pensar como adultos. De igual forma, la construcción de un vínculo dialógico que permite transformaciones en los encuadres iniciales del estudio (Lay-Lisboa *et al.*, 2026).

La etnografía sensorial aportó una atención al cuerpo y a los sentidos, tanto de los participantes como de quienes investigan. El cuerpo investigador se asumió como medio de conocimiento, lo que exigió una disposición metodológica reflexiva respecto de las propias condiciones de edad y procedencia social, así como la apertura a reaprender modos de percibir y habitar el territorio (Howes, 2023; Peláez, 2025; Pink, 2015).

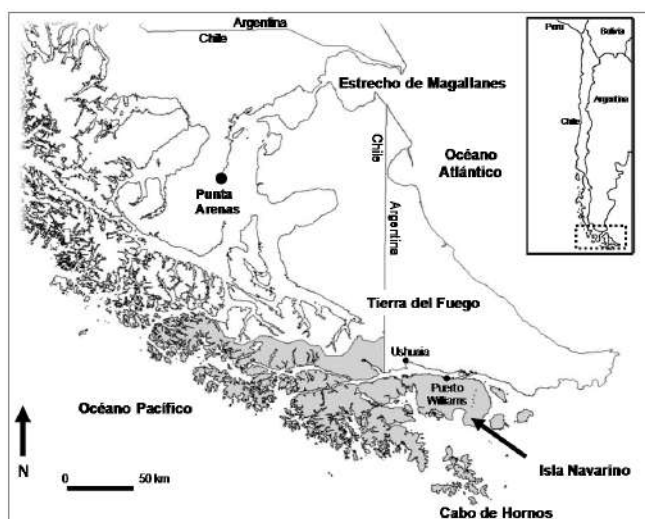
Por su parte, la etnografía educativa crítica permitió comprender la investigación como un proceso formativo y relacional, donde investigadores y participantes se transforman mutuamente en las prácticas cotidianas (Lave, 2019; Rockwell, 2011). Lave (2019) y Rogoff *et al.* (2020), además, señalan que gran parte de la experiencia infantil transcurre en la escuela, pero muchas otras escapan a sus paredes. Por ello, se trabajó en talleres escolares y la mirada se extendió hacia otros espacios relacionados al paisaje biocultural.

En conjunto, estos enfoques orientaron una estrategia metodológica basada en el diálogo situado, los vínculos sensibles y la coconstrucción de conocimiento, evitando la imposición de categorías adultocéntricas. Asimismo, las formas infantiles de sentir, habitar y narrar el territorio se situaron como eje del proceso investigativo.

Territorio y contexto de investigación

El trabajo de campo se desarrolló en Isla Navarino, Región de Magallanes y Antártica Chilena (figura 1). En el sector norte de esta isla y al sur del Canal Beagle (Onashaga, en lengua yagan) se ubica la ciudad más austral del mundo: Puerto Williams, poblada por alrededor de 2000 habitantes (Instituto Nacional de Estadísticas, 2025).

Figura 1
Puerto Williams



Nota. Ribera norte de la Isla Navarino, al sur de Sudamérica ($54-55^{\circ}$ sur, 67° oeste) en Chile; locación del trabajo de campo.

En la Isla Navarino se destacan dos rasgos centrales: en primer lugar, forma parte del territorio del pueblo yagan; y, en segundo lugar, desde 2005 integra la Reserva de Biosfera Cabo de Hornos, reconocida por la Unesco, lo que pone en valor su alta biodiversidad, especialmente en flora no vascular (musgos y líquenes), aves e insectos dulceacuícolas (Rozzi *et al.*, 2006).

El pueblo yagan habita la zona desde hace más de cinco mil años. Entre 1855 y 1902, su población disminuyó de 3000 habitantes a 130, como consecuencia del proceso colonizador impulsado por misiones anglicanas, expediciones europeas, fuerzas armadas y empresas ganaderas y estancieras; estos factores introdujeron enfermedades, violencia y profundas transformaciones en sus modos de vida. Los yaganes hoy representan cerca del 4 % de la población total de la isla. No obstante, constituyen una comunidad viva, organizada políticamente como «Comunidad Yaghan Bahía Mejillones», desde donde impulsan la defensa del territorio yagan y el reconocimiento de sus saberes.

La escuela como escenario y los talleres como unidades de análisis

Puerto Williams cuenta con un único establecimiento escolar que acoge a alrededor de 400 estudiantes. Define su proyecto educativo en torno a dos sellos: medioambiental e intercultural. En este contexto, se desarrollaron tres talleres extracurriculares que

constituyeron las unidades de análisis de esta investigación: el *taller de historia local*, el *taller ecológico Omora* y el *taller de navegación en el Canal Beagle*. Estos espacios fueron abordados como escenarios de aprendizaje y coproducción etnográfica.

El taller de historia local fue impartido por Luis Gómez Zárraga, expresidente de la comunidad yagan Bahía Mejillones y profesor de Lenguaje del establecimiento. El taller abordó la relevancia histórica de diversos lugares del territorio, su fauna y su flora, en diálogo con los saberes yaganes. Se utilizaron dispositivos tecnológicos, como cámaras y grabadoras de sonido para explorar diversos aspectos sensoriales.

El taller ecológico Omora, dirigido por una profesora del establecimiento y profesionales de un centro de investigación local, tuvo por objetivo introducir a las y los estudiantes en la ecología y el método científico mediante la exploración respetuosa de la biodiversidad presente en diversos ecosistemas. Para ello se utilizan diversos artefactos como lupas y bitácoras para registrar observaciones de la biodiversidad.

El taller de navegación estuvo a cargo de una fundación externa al colegio en coordinación con una profesora del establecimiento. Su propósito fue que las y los estudiantes aprendieran a navegar en diversas embarcaciones, como kayaks y veleros, promoviendo una relación respetuosa con el Canal Beagle.

Niños, niñas como participantes de la etnografía

Los talleres fueron dirigidos a estudiantes cuyas edades oscilan entre los 10 y los 13 años, con quienes se trabajó de forma voluntaria y progresiva. En esta investigación se presentan las experiencias de 14 niñas y niños. El criterio de inclusión fue la participación en al menos uno de los tres talleres, así como la disposición a involucrarse en las actividades. Se aplicaron asentimientos y consentimientos éticos a los niños, niñas y sus respectivos/as apoderados/as, lo que aseguró la voluntariedad, la participación informada, el anonimato y la confidencialidad. Los nombres de quienes participaron fueron reemplazados por nombres ficticios.

Dado el enfoque etnográfico y epistemológico de esta investigación, se mantuvo un ejercicio reflexivo y crítico del vínculo con niñas y niños y de las implicancias éticas durante todo el proceso. Con la intención de mantener un vínculo respetuoso, se evitó cualquier forma de instrumentalización de las niñas como «informantes»; por el contrario, se promovió un vínculo que las entendió como colaboradoras en la producción y el análisis de los materiales. Esta colaboración también implicó ajustes metodológicos

durante el proceso, a partir de sus propias propuestas, intereses y modos de habitar sus paisajes bioculturales.

La investigación etnográfica se realizó en 2024 y el trabajo de campo tuvo una duración aproximada de seis meses en el territorio. Esto permitió a los investigadores participar semanalmente de las actividades desarrolladas en cada taller.

Estrategias y técnicas metodológicas

A lo largo del proceso se implementaron una serie de estrategias participativas y sensoriales que buscaron dar lugar a experiencias de coinvestigación en torno a los paisajes bioculturales. En este artículo se presentan dos: los mapas sensoriales y los recorridos sensoriales.

Los *mapas sensoriales* constituyen una propuesta de artefacto educativo y de investigación que permite identificar saliencias sensoriales relacionadas con los paisajes, de manera individual y colectiva. El diseño inicial de esta actividad pretendía explorar la relación de niñas y niños con cohabitantes y lugares, a fin de comprender el vínculo situado entre las y los participantes y la biodiversidad. Esta estrategia utilizó mapas satelitales de la ciudad de Puerto Williams, que se imprimieron en un póster de aproximadamente 1.5 metros de largo, junto con diversos íconos que se fueron incorporando para ahondar en las experiencias sensoriales relacionadas con el paisaje. Esta dinámica se puede resumir en cinco pasos:

1. Se invitó a las y los estudiantes a escribir sus nombres en notas adhesivas de color rosado, para pegarlas en el mapa sobre los lugares donde residen.
2. Luego, se les propuso identificar la fauna, flora o factores abióticos relevantes, mediante notas adhesivas de color amarillo.
3. Se presentaron diversos íconos asociados a los sentidos y se ejemplificaron brevemente las maneras en que estos podían desplegarse. Por ejemplo, para la vista, podían llamar la atención colores, tamaños y formas. Luego de la presentación de los íconos, se incorporaron al mapa las mayores saliencias sensoriales del grupo.
4. Se incluyeron distintas emociones que los y las estudiantes pudieron relacionar con los lugares o cohabitantes del paisaje.
5. Finalmente, se utilizaron íconos «en blanco» e íconos de temáticas variadas que los y las estudiantes podían incorporar cuando les resultara significativo o para integrar aspectos emergentes.

La segunda estrategia que se utilizó fueron los *recorridos sensoriales*, que consistieron en realizar, durante cada taller, visitas a ciertos lugares del paisaje junto con niños y niñas, y

hacer juntos una exploración. Durante el trayecto se promovió que compartieran con el grupo qué elementos les habían llamado la atención, tanto en torno a la biodiversidad como con respecto a los lugares y a su sensorialidad. Esta estrategia fue diseñada con el propósito de generar experiencias comunes en torno a los paisajes que se cohabitan, a partir de trayectos definidos por el investigador y los profesores a cargo.

Ambas estrategias etnográficas se llevaron a cabo de manera transversal en los tres talleres. A continuación, se presentan algunos diálogos y experiencias ocurridos durante su implementación, que, gracias al aporte de niñas y niños, potenciaron y superaron lo que se había propuesto como diseño.

Resultados

En lo que sigue, se presentan experiencias relacionadas con los mapas y recorridos sensoriales. Para cada estrategia, proponemos reflexiones etnográficas sobre la colaboración y la participación de las niñeces. Para ello, mantuvimos la voz del etnógrafo, pues nos parece relevante mantener ese ejercicio analítico.

Mapas sensoriales

En la primera sesión del taller de historia local se construyó un mapa sensorial de la ciudad que da cuenta de la vasta sensorialidad de los participantes ante los paisajes (figura 2).

Figura 2

Mapa sensorial participativo con niñas y niños en torno a la ciudad de Puerto Williams



Si bien el diseño de la actividad buscaba comprender la relación entre las experiencias sensoriales de los participantes con la biodiversidad, la exploración etnográfica y el diálogo con niñas y niños permitieron ahondar en aspectos que no estaban contemplados. Rescatamos cuatro ideas fundamentales que potenciaron y transformaron el ejercicio: a) problemáticas ambientales como foco sensorial; b) epicentros sensoriales; c) el dinamismo del mapa y su transformación en el tiempo; d) lugares sin sensorialidad.

Problemáticas ambientales como un foco sensorial

El grupo de niñas y niños fue ubicando cada uno de los íconos en distintos puntos del mapa según su saliencia. Un primer elemento que les llamó la atención fueron las problemáticas ambientales humanas:

Paola: Aquí está todo horrible por el basural. Hay autos abandonados, basura, y es la parte que más asco da [señala esquina inferior derecha de la figura 2].

Daniela: A mí, como que me da pena ese lugar, porque es como si estuviera abandonado, como si a nadie le importara.

Martina: Aquí también hay mucha basura [indicando la parte central superior de la figura 2]; también es triste eso. Aparte que está lleno de gaviotas y otros pájaros por la costa y está todo lleno de basura.

Paola: A mí me enoja la basura en la costanera y en el humedal. Siempre llevan a los niños a limpiar, pero yo siento que los adultos contaminan más. (Nota de campo 1, marzo 2024, taller de historia local)

Lo que comenzó como una actividad que tenía como objetivo relacionar los sentidos con cohabitantes y zonas específicas fue ampliado por el grupo; así que el mapa empezó a llenarse en función de problemáticas ambientales humanas, específicamente provocadas por adultos y cómo estas afectan su sensorialidad. El siguiente diálogo aporta otro tipo de contaminación que afecta a las niñas:

Simón: El aeropuerto [en la parte superior izquierda de la figura 3] es lo que más ruido hace.

Francisco: No es tanto, tampoco.

Simón: Pero no escuchas. Es que no escuchas otra cosa que no sea el avión.

Francisco: Ah, sí. Los autos también, en todas partes aparecen. (Nota de campo 1, marzo 2024, taller de historia local)

Epicentros sensoriales

Una vez descritos estos focos problemáticos, los y las estudiantes comenzaron a identificar diversas especies de fauna y flora, a las que asociaban también sentidos y

emociones. Esto es posible de reconocer en la figura 3, que expone un acercamiento al Humedal Huairavo (recuadro rojo) y al Parque Ukika (recuadro amarillo).

Figura 3

Mapa sensorial de Puerto Williams con aproximación a epicentros sensoriales



Nota. Arriba, a la izquierda, acercamiento al humedal Huairavo (recuadro rojo) y al parque Ukika (recuadro amarillo).

Con relación al parque Ukika, los y las estudiantes generaron un diálogo interesante sobre la especificidad sensorial y las presencias de cohabitantes en dicho lugar:

Martina: Ahí tú empiezas a sentir más el río, el bosque (que es bonito), los pájaros; me da como una alegría.

Andrea: Es como la mejor vista; es como de escape. Todos van relajados allá.

Simón: También caminas por tierra, pasto, rocas y está el río y no llega viento... tanto.

Amaro: En el puente se pone siempre un martín pescador.

Mateo: Porque hay harto pez; parece que róballo.

Martina: Se pueden escuchar un montón de pájaros. Yo conozco el pájaro carpintero, no más. Creo que el diucón está también. Y esos que chillan que son cafés, que son como águilas, que también están por acá [indica otro punto del mapa].

Etnógrafo: Los tiuques.

Daniela: Es que los demás son chicos y están arriba en los árboles. Es difícil verlos, pero se escucha de todo.

Andrea: Sí, aquí es como un lugar más de conexión, siento. (Nota de campo 1, marzo 2024, taller de historia local)

La experiencia en el parque Ukika es interesante por la cantidad de especies y sensorialidades asociadas al paisaje y a sus cohabitantes; de igual manera, porque fue reconocido como un lugar de conexión con la naturaleza dentro de la ciudad. Esto nos reveló, por un lado, que existen algunos espacios que concentran mayor sensorialidad y más cohabitantes en comparación con otros; y, por otro lado, que niñas y niños saben que allí hay especies cuyos nombres no conocen, pero también tienen experiencias sensoriales con ellas. En este sentido, la tarea se complejizó cuando se buscó que intentaran identificarlas en el mapa, pues comenzaron a compartir esas experiencias asociadas a los cohabitantes según las maneras en que emiten sonidos o a sus colores y formas. Ello nos habla de presencias importantes en el territorio.

El dinamismo del mapa y su transformación en el tiempo

Con relación al humedal (recuadro rojo en figura 3), también llama la atención por la diversidad de especies y sensorialidades que identifican. Además, en la dinámica, las niñas reflexionaron sobre cómo el mapa posee ciertas limitaciones si no se consideran aspectos temporales:

Martina: Aquí hay muy lindos colores, mucha naturaleza y pájaros también.

Daniela: Eso es bueno, porque afuera del humedal hay como más ruido de auto.

Francisco: O de mi vecino, que siempre pone la música fuerte en la noche [risas].

Paola: En la noche da miedo. De día es lindo, pero en la noche da miedito. Hay brujería.

Amaro: Por los huairavos, que dicen que son mala suerte y suenan feo.

Martina: Y porque de verdad pasan cosas. Se apagan las luces solas. Yo, de noche, no voy.

Daniela: Yo sé caminar por ahí. Hay partes más con lodo, pero hay caminos.

Martina: Hay también musgos que si tuviera que decirle son como ásperos si los ves, pero no raspan. Es raro; termina siendo suave de lo chiquitos. No sé cómo explicar.

Paola: Es lindo, sobre todo al atardecer... Es cuando es más hermoso.

Martina: Es que, profe, es lindo y verde y con pájaros y cuando hay nieve también es lindo, porque está todo blanco. Entonces, ¿cómo lo ponemos?

Daniela [interrumpe]: Y en invierno te puedes venir a tirar en trineo. Y ahí ya no es barro. Caminas porque está todo congelado. (Nota de campo 1, marzo 2024, taller de historia local)

Este diálogo nos invitó a romper lo sincrónico del mapa y complejizó la manera en que se fue desarrollando el trabajo de campo. El paisaje cambia según sea de día, de tarde o de noche, así como también en función de la estación. Cambian también los cohabitantes y las sensorialidades. Esto no estaba previsto en la investigación y redirigió la mirada que, a partir de entonces, intentó rescatar dichas complejidades.

En adelante se utilizó el mismo mapa para ir complementándolo en diversos momentos; así aparecieron especies diversas, como las garzas en otoño y los tordos en invierno.

Lugares sin sensorialidad

Al ir llenando el mapa, uno de los estudiantes señaló con cierto grado de preocupación:

Simón: Es que... hay lugares que son como... *meh*.

Etnógrafo: ¿Cómo?

Simón: Que no sientes nada; por ejemplo, donde vivo yo [ícono de cara seria en figura 4].

Paola: Nada, no se siente nada.

Martina: La leña podría ser, pero en todas partes lo puedes sentir.

Simón: Usted pase por acá y va a ver que no hay nada, ni animales. (Nota de campo 1, marzo 2024, taller de historia local)

Figura 4

Lugares sin sensorialidad



Nota. Véase el ícono de cara seria, ubicado en el lugar donde no se identifican sentidos.

Al momento de diseñar la técnica de mapa, no se contempló incorporar las ausencias, pero los y las estudiantes abrieron esta conversación al ver cómo aquel se llenaba de íconos en ciertos lugares y en otros no. Esto expone, una vez más, que abrir la potencialidad de la actividad a sorpresas y hallazgos de los mismos estudiantes expande la posibilidad de análisis y reflexión en torno a sus paisajes cotidianos.

Recorridos sensoriales

En este apartado, se describen experiencias relacionadas con recorridos sensoriales en los paisajes bioculturales de las niñeces en el contexto de los talleres escolares. En estas actividades, diversas experiencias de diálogo permitieron fortalecer las dinámicas para dar más protagonismo a las maneras de cohabitar niñas y niños, a la vez que robustecen y transforman la investigación. En este sentido, se exponen tres reflexiones: a) ¿explorar *con* las niñeces o explorar *como* niñas y niños?; b) la exploración náutica: el canal no es lo mismo que la tierra; c) explorar con grabadoras de sonido y cámaras fotográficas.

¿Explorar con las niñeces o explorar como niñas y niños?

Uno de los aspectos que llamó la atención en los recorridos sensoriales (tanto en el taller de historia local como en el taller ecológico Omora) es que, a pesar de compartir una experiencia en un mismo lugar, los paisajes se perciben y pueden cohabitarse de maneras distintas entre adultos y niñas y niños. En este sentido, no solo se trata de invitar a los y las estudiantes a observar lo que, como investigadores, percibimos, o hablar de las historias que asociamos a estos lugares, sino que es pertinente invitar a recorrerlos y, como etnógrafos, someternos a las experiencias que viven las niñeces. En el taller de historia local, se presentó la siguiente situación:

Etnógrafo: Hice trampa y vine antes al bosque a ver si encontraba calafates para que pudiéramos comerlos, pero no encontré; pasó la temporada, parece...

Daniela: Pero si aquí hay.

Etnógrafo: ¿En serio? Pero si busqué y no encontré [volví a mirar el arbusto y no veía ningún fruto].

Daniela: Aquí no, al frente mío [está agachada en el mismo arbusto que yo estaba viendo desde mi altura]. Los de arriba siempre se los comen los adultos y las vacas; tiene que mirar por acá. (Nota de campo 2, marzo 2024, taller de historia local)

Tras esta experiencia, los adultos nos agachamos y pudimos ver que el arbusto estaba lleno de frutos. En ese momento, agachados, se pudo observar que algunos y algunas estudiantes estaban acostados/as, arrodillados/as o flectados/as viendo distintos aspectos del paisaje, como cadillos, flores, calafates y musgos. Este episodio nos invitó a detenernos y conversar al respecto.

En una situación similar, mientras explorábamos el Humedal Huairavo en el taller ecológico Omora para identificar musgos y hongos, sucedió lo siguiente:

Érika: De acá no vamos a ver mucho [el profesor no alcanza a reaccionar y Erika ya había trepado un árbol].

Etnógrafo: ¡Con cuidado!

Érika: No, si me aguanta [el tronco]. Mire, aquí hay varios tipos, hay musgos. [Otra estudiante empieza a trepar el árbol, mientras con el profesor nos mirábamos con un miedo que desaparecía a medida que veíamos que ellas sabían más que nosotros]. (Nota de campo 1, mayo 2024, taller Omora)

En este caso, Érika es conocida por sus pares y profesores por ser una buena trepadora. En nuestro cuerpo de adultos, teníamos la certeza de que el tronco no era lo suficientemente resistente como para sostenernos, pero, sin saberlo, llevamos ese miedo a los estudiantes. Érika nos demostró que sabía mucho mejor que nosotros cómo explorar este territorio. Más aún, sus pares miraban y una la imitó con éxito. De este modo, se modificó la dinámica de la exploración durante la actividad. Los estudiantes no solo se acostaban y se arrodillaban, sino que también empezaron a trepar a los árboles.

Ambas experiencias de exploración descritas dan cuenta de que no basta con trazar senderos como adultos e invitar a niñas y niños a explorar, sino que debemos invitarles a que exploren en función de sus saberes y nosotros aprender de ello. No es solo una cuestión de tamaño, sino también de saberes asociados a cómo explorar y relacionarse con los bosques y humedales de la ciudad. Además, se convirtió en un espacio en el que las niñas y los niños más expertos compartían con sus pares estas maneras de cohabitar.

La exploración náutica: el canal no es lo mismo que la tierra

En el taller de navegación, realizamos la exploración en el Canal Beagle. El primer autor navegó en kayak, mientras que los y las estudiantes navegaban en kayak o en velero Optimist, según su experticia. Mientras se navegaba, Ernesto mostraba los cohabitantes y las sensaciones que percibía en distintos lugares del canal:

Ernesto: Mire, venga, venga para acá. Un huiro, ¿cómo es? [mirando hacia la profundidad del mar se veía un huiro que se extendía bastante. Apenas sobresalía a la superficie].

Etnógrafo: Yo lo encuentro bonito.

Ernesto: Ahí sí. Se ven hermosos, y lo largos que son, un arbolito majestuoso. En cambio, allá [indica un lugar donde había huiros flotando, más cerca de la costa; arruga la cara] asquito.

Etnógrafo: O sea, son bonitos acá, pero allá no.

Ernesto: ¿No está viendo? No va a comparar eso con esto. Y si lo pillas en tierra, hediondo además de feo. Asquito total. (Nota de campo 1, mayo 2024, taller de navegación)

Otra situación ocurrió cuando navegamos cerca de una boya:

Tomás: Vamos más para acá. Mire ahí están los cormoranes... y gaviotas.

Etnógrafo: ¡Cierto!

Tomás: Y no se arrancan, mire [se aproxima más a la boya y lo acompaña].

Etnógrafo: ¿Por qué pasa eso?

Tomás: Yo creo que porque no los molesta tanto. Como que en tierra hay pájaros que se van al tiro, pero acá [en el canal] es distinto. (Nota de campo 2, mayo 2024, taller de navegación)

Estas experiencias permiten comprender que habitar el canal con una pequeña embarcación es distinto a caminar, de forma que genera una relación proxémica distinta con los cohabitantes. Además, en el mar se pueden apreciar cohabitantes de manera distinta a como se ven en tierra. Incluso, como se señaló en la primera cita, un mismo cohabitante puede ser percibido y valorado de manera diversa según el lugar en el que esté.

Uno de los hallazgos más notables al momento de hacer estos recorridos náuticos fue que las niñeces pudieron apreciar los paisajes de distinta manera que estando en tierra, como la propia ciudad o los Dientes de Navarino desde el canal. Con relación a la ciudad, una estudiante señaló: «Me gustaría que mi mamá pueda ver la ciudad desde acá, como la veo yo, como la siento yo» (Nota de campo 2, mayo 2024, taller de navegación; figura 5).

Figura 5

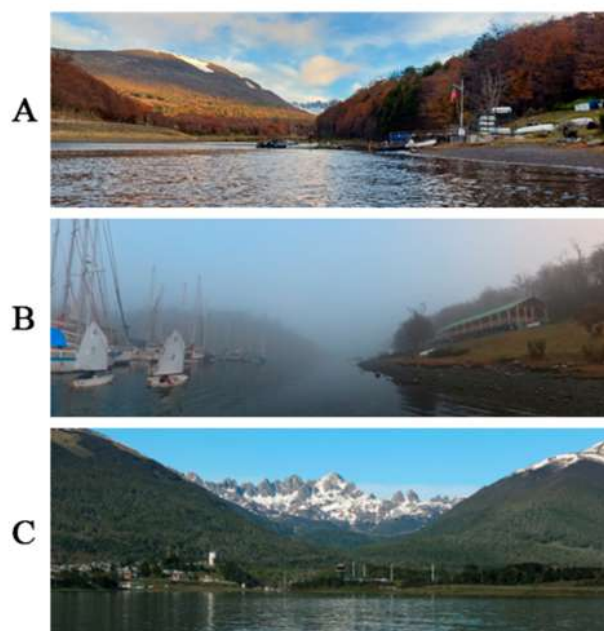
La ciudad de Puerto Williams vista desde la navegación en el Canal Beagle



Con relación a los Dientes de Navarino, el lugar fue descrito como una postal que «Siempre es linda. Los colores cambian, el cielo la tapa a veces, pero siempre están» (figura 6).

Figura 6

Imágenes de los Dientes de Navarino



Nota. a) Dientes de Navarino en abril-otoño; b) en junio-invierno; c) en octubre-primavera (2024).

La experiencia de recorridos náuticos desde la etnografía colaborativa permitió acompañar a las niñas a percibir sensorialmente el territorio desde el canal, con las diferencias que esto tiene en comparación con los recorridos terrestres. Dejarnos guiar por ellos y ellas nos invitó a escuchar, ver y vivir la experiencia desde sus propias perspectivas, en distintos momentos, lo que da cuenta del dinamismo de los paisajes.

Explorar con grabadoras de sonido y cámaras fotográficas

En el taller de historia local se realizaron recorridos que implicaban momentos de caminar, de contemplar y de registro mediante grabadoras de sonido y cámaras fotográficas. El objetivo inicial era utilizar estos dispositivos para registrar sonidos e imágenes de la biodiversidad que les llamaran la atención, así como intentar registrar lugares o cohabitantes relacionados con el pueblo yagan. No obstante lo planificado, iniciamos la caminata desde el liceo hacia el parque Ukika, y un estudiante se colocó los auriculares, ubicó la grabadora como si fuera un micrófono y señaló:

Mateo: Está grabando, está grabando. Estamos en un nuevo día para saber los acontecimientos que vamos a tener. Hoy en un nuevo día de exploración vamos a dirigirnos a los ecosistemas que tiene Ukika. Vamos a grabar el agua y vamos a ver el bosque. Profesor, ¿qué nos puede adelantar de esto?

Etnógrafo: Que vamos a aprender hartas cosas. ¿Qué saben de Ukika?

Paola: Que es muy antiguo y viven hartos yaganes. Miren las zapatillas con las que vino esta, ¿cómo está la caminata por Puerto Williams? [se incorpora al reportero].

Andrea: Es suave como mantequilla. (Registro sonoro 1, marzo 2024, taller de historia local)

Recién iniciado el recorrido hacia el parque, la grabadora de sonido y los auriculares se transformaron. De ser pensados como dispositivos para registrar el sonido del entorno, los y las estudiantes cambiaron toda la experiencia en una especie de reportaje televisivo en el que iban compartiendo sus experiencias y opiniones en el camino. En un momento posterior a otras interacciones de preguntas y respuestas, mientras caminábamos cerca de unos árboles, el profesor detuvo su paso y le preguntó al grupo:

Profesor: ¿Escuchan algo?

Algunos estudiantes: Shhh, shh, silencio.

Mateo: Shh, shh. Hay un pájaro carpintero, pero tienen que quedarse [apuntan la grabadora hacia el bosque].

Mateo: Por favor, silencio, que no logro escuchar... Ahí sí, ¿son pasos?

Martina: A ver, préstamelo [se pone el auricular]. ¡Parece que es el pájaro carpintero! (Registro sonoro 5, marzo 2024, taller de historia local)

La grabadora no solo se había transformado en un medio para la construcción de una especie de reportaje, al que ya le habían puesto por título «Historias de Puerto Williams» (nombre que cambió varias veces a lo largo del taller). Al momento de escuchar al ave, se invita a atender al pájaro carpintero y, así, la grabadora se convirtió en una extensión de sentidos para poder reparar en lo que estaba ocurriendo en los árboles.

Estos usos diversos y dinámicos del dispositivo de audio permitieron, no solo registrar los sonidos del entorno, sino también las impresiones *in situ* que niñas y niños compartían en momentos de la caminata. Además, hizo la dinámica más divertida.

Con relación al uso de cámaras fotográficas y al registro de cohabitantes o lugares relacionados con el pueblo yagan, durante uno de los recorridos se generó el siguiente diálogo:

Profesor: Al Canal Beagle los yaganes le decimos Onashaga. Y a todo el territorio Yagan Usi (...). Este es el río Ukika. Es un lugar especial para los yaganes. La gente llegaba de algún lugar de la isla y se quedaba acá porque tenía agua, que era lo principal. También había suficiente comida y leña, que ya no se puede cortar para sobrevivir y para el fuego, que nos servía para comunicarnos de isla en isla. Si se fijan, acá no hay mucho viento.

[Los y las estudiantes están en semicírculo atendiendo al profesor. Miran a su alrededor, se miran entre ellos y dicen: «cierto, po'», «sí, po', ningún viento»].

Profesor: Ya vamos a ir conociendo más de por acá y la historia. Allá está la sede de la comunidad yagan. Yo soy presidente de la comunidad yagan.

Víctor: ¿Usted es yagan!?

Profesor: Sí, nieto de la abuela Cristina Calderón. (Nota de campo 2, marzo 2024, taller de historia local)

En una sesión posterior a la actividad del recorrido, se llevaron impresas las imágenes que los y las estudiantes habían tomado y se generó la siguiente reflexión:

Etnógrafo: ¿Y esta foto?

Paola: Aquí está el profesor.

Paola: Nos dijeron que sacáramos fotos a todo lo relacionado al pueblo yagan, y el profesor es yagan.

Profesor [ríe]: Yo pensé que era para registrar el momento no más.

Paola: Pero si usted también es yagan, y a la sede también le saqué.

Mateo: El río también es importante para los yaganes. O sea... Bueno, es que en realidad todo está relacionado a lo yagan.

Andrea: Todas las fotos hablan de los yaganes. (Nota de campo 3, marzo 2024, taller de historia local)

Esta reflexión de los y las estudiantes fue muy interesante, en tanto devela que la instrucción de fotografiar o registrar parte de la cultura yagan generó un reconocimiento explícito del profesor; asimismo, que habían comprendido que el ejercicio no tenía mucho sentido, en tanto, tal como había señalado durante el recorrido, todo el territorio, incluso más allá de la ciudad y el parque Ukika, es parte del Yagan Usi, es decir, del patrimonio indígena yagan. El desafío radicaba, más bien, en cómo aprender de los saberes yaganes y de su relación histórica con el territorio para fortalecer nuestras experiencias y nuestro vínculo con los cohabitantes y los lugares.

Discusión

En relación con la necesidad detectada por Ibarra *et al.* (2022a) y Linares-Rosas *et al.* (2021) respecto de generar alternativas metodológicas para comprender en profundidad las experiencias sensoriales, esta investigación develó que disponer de herramientas etnográficas dialógicas con niñas y niños permitió reconocer que la atención sensorial suele estar presente en función de aspectos urbanos y en función de la biodiversidad local.

Con relación a los aspectos urbanos, se identificaron saliencias sensoriales relacionadas con la basura, señalando que los adultos suelen ser los mayores responsables de dicha problemática. Además, señalan la contaminación sonora producto de automóviles y aviones. Los mapas y la iniciativa de las niñas y niños permitieron, en este sentido, que surja una dimensión política respecto a la experiencia sensorial relacionada con la ciudad y los contaminantes que genera (Medina & Aguilar, 2024).

En relación con la atención sensorial de la biodiversidad local, fue posible identificar en los mapas y recorridos diversas experiencias multisensoriales con los cohabitantes. Es importante destacar que existen experiencias con cohabitantes que no se señalan nominalmente, pero que sí tienen saliencias sensoriales. Esto devela la importancia de reconocer que el punto de partida de niñas y niños no es necesariamente una ausencia sensorial, lo que puede permitir desarrollar conocimientos a partir de sus experiencias situadas.

Frente a lo señalado en algunas investigaciones con respecto a que existe una invisibilización de la biodiversidad, o que podríamos estar frente a una extinción de la experiencia biocultural (Ibarra *et al.*, 2020; Méndez-Herranz *et al.*, 2023; Soga & Gaston, 2026), o que niños y niñas presentan amnesias generacionales o problemas específicos (Bona-*parte et al.*, 2025; Kahn & Weiss, 2017; Poole, 2023; Serrate-González *et al.*, 2025), esta investigación permitió desentrañar que la sensorialidad en niños y niñas emerge de manera situada y diversa. Entonces, para el caso investigado, no sería posible concluir que existe una extinción, invisibilización o amnesia en términos tajantes en cuanto a sensorialidades por parte de niños y niñas. Esto no significa que niños y niñas sean expertos en la identificación de toda la biodiversidad y de los aspectos culturales asociados a sus paisajes, pero sí devela una sensibilidad distinta a la adulta, la cual tiene saberes, maneras de cohabitar y atender sus paisajes complejos.

El uso de la tecnología ha sido problematizado como uno de los factores que inciden negativamente en la experiencia sensorial de niños y niñas (Truong & Clayton, 2020). Esta investigación muestra que el uso de dispositivos tecnológicos como grabadoras de sonido y cámaras fotográficas, en la medida en que se utilicen de manera mediada, puede fortalecer las percepciones sensoriales. Además, el uso emergente de la grabadora como instrumento de reportaje amplió las posibilidades de explorar los paisajes, lo que invita a futuras investigaciones a no limitar su uso y a abrirse a posibilidades emergentes propuestas por niños y niñas.

En relación con el adultocentrismo (Lay-Lisboa *et al.*, 2026), es importante considerar tres ideas: en primer lugar, comprender que, si bien existe mediación adulta en las

actividades educativas, es importante someterse a la experiencia desde las propias sensorialidades y formas de cohabitar de las niñeces; en segundo lugar, la posición de experto o sabedor no debe necesariamente recaer en los adultos ya que existe una diversidad de experticias en las maneras de reconocer, cohabitar y relacionarse con el paisaje, y los adultos podemos aprender mucho de estas experiencias; y, en tercer lugar, habitar con niñas y niños implica cuestionar las maneras en que los adultos percibimos el tiempo y el espacio en los paisajes.

Es importante señalar que en la etnografía no emergieron muchas experiencias por parte de las niñeces participantes en torno a los saberes yaganes, lo que podría deberse a los desafíos históricos y políticos que enfrenta Chile para visibilizar al pueblo yagan como uno vivo. Creemos que esta investigación y las estrategias propuestas brindan un excelente punto de partida para que, a partir de experiencias compartidas y sensibles, se generen diálogos intergeneracionales en los que tanto adultos como niñeces podamos aprender y fortalecer las maneras de cohabitar los paisajes bioculturales. Es a partir de allí, de compartir experiencias vividas y sentidas intergeneracionalmente, que se hizo posible dialogar sobre el pueblo yagan.

En conclusión, este trabajo permitió fortalecer las formas de investigar los sentidos y la naturaleza desde las niñeces, aportando herramientas específicas para ello. Ahondar en esta problemática no es solo una cuestión técnica, sino también política y epistemológica: implicó descentrar el saber experto, abrirse a lo emergente y aprender a sentir —y a investigar— desde otros cuerpos y otras voces.

Con relación a las limitaciones del estudio, las estrategias no fueron codiseñadas desde el inicio con las niñas y los niños (lo que reduce parcialmente el alcance de la colaboración plena). Estas exploraciones y reflexiones sugieren maneras para reencaminar nuestros diseños si permitimos que los y las estudiantes puedan transformarlos en el camino. Desde ahí vemos que se aporta a la etnografía colaborativa con niñas y niños y, en particular, a su dimensión sensorial y territorial. Los mapas y los recorridos nos ayudan a comprender cómo nos relacionamos —tanto los adultos como las niñeces— con los paisajes.

Una segunda limitación del estudio es que, si bien Puerto Williams es una ciudad, se presenta como un caso específicamente rico en biodiversidad y diversidad cultural. No obstante, las herramientas aquí descritas y la necesaria reflexión intergeneracional en el desarrollo de estas permite aportar a que futuros estudios no se limiten a evaluar si los niños y niñas perciben o no la diversidad biocultural, sino más bien hacia dónde se dirige su atención sensorial.

Las estrategias empleadas (mapas sensoriales y recorridos sensoriales) no solo permitieron documentar experiencias perceptivas ricas y diversas, sino también problematizar los marcos adultos desde los cuales tradicionalmente se investigan las relaciones entre infancia, naturaleza y cultura. El uso articulado de los mapas y recorridos sensoriales permitió comprender la importancia que tiene trenzar las experiencias en el lugar con conversaciones mediadas por la cartografía, las fotografías o cualquier otro tipo de registros de la experiencia. Ello fortalece las maneras de concebir el tiempo, los espacios y la complejidad que implica ahondar en las saliencias sensoriales. Lo más significativo, en términos etnográficos, fue cómo el rango de posibilidades de acción situada de algunas ideas previamente diseñadas se incrementó en la medida en que niñas y niños dialogaban y aportaban elementos para robustecerlas.

Como propuesta de trabajo a futuro, se sugiere desarrollar las estrategias participativas propuestas, incluyendo las percepciones del profesorado, con el objetivo de ahondar en diálogos intergeneracionales y comprender de manera situada las dificultades y oportunidades educativas que se presentan.

Finalmente, este artículo no busca generar diseños consolidados e inamovibles de actividades relacionadas con los mapas o los recorridos sensoriales. Lo que se valora es que, junto con la aplicación de estas propuestas, se hace evidente la necesidad de generar una disposición etnográfica que tienda a la construcción de diálogos con las niñas, de tal manera que se pueda profundizar en aspectos emergentes que no son anticipados por investigadores adultos. La etnografía nos da tiempo para flexibilizar y adaptar nuestros diseños a lo largo de la exploración cotidiana. Más importante aún, la etnografía colaborativa con niñas y niños nos posibilita ser más reflexivos respecto de nuestra posición de poder como adultos en actividades educativas e investigativas, lo cual fue clave para generar diálogos más horizontales durante el estudio.

Referencias

- Bonaparte, E., Ibarra, J., Liefländer, A., Sosa, M., & Cockle, K. (2025). Rural children know cavity-nesting birds of the Atlantic Forest but may underappreciate their critical habitat. *Ornithological Applications*, 127(1), 1-13. <https://doi.org/rkjg>
- Contador, T., Rozzi, R., Kennedy, J., Massardo, F., Ojeda, J., Caballero, P., Medina, Y., Molina, R., Saldivia, F., Berchez, F., Stambuk, A., Morales, V., Moses, K., Gañan, M., Arriagada, G., Rendoll, J., Olivares, F., & Lazzarino, S. (2018). Sumergidos con lupa

- en los ríos del Cabo de Hornos: valoración ética de los ecosistemas dulceacuícolas y sus co-habitantes. *Magallania*, 46(1), 183-206. <https://doi.org/rkjp>
- Defensoría de la Niñez. (2023). *Guía educativa docente para el trabajo en derechos humanos de niños, niñas y adolescentes*. <https://www.defensorianinez.cl/guia-educativa-docente/>
- Gutiérrez-Pérez, B., Ruedas, J., Caballero, D., & Murciano-Hueso A. (2024). La conexión con la naturaleza como factor clave en la formación de las identidades infantiles: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación*, 36(1), 31-52.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Howes, D. (2023). *Sensorial investigations: A history of the senses in anthropology, and law*. Penn State Press.
- Ibarra, J. T., Barreau, A., Caviedes, J., Pessa, N., Valenzuela, J., Navarro-Manquilef, S., Monterrubio-Solís, C., Ried, A., & Pizarro, J. (2020). Listening to elders: Birds and forests as intergenerational links for nurturing biocultural memory in the southern Andes. En V. Derr, & Y. Corona (Eds.), *Transnational children and youth: Experiences of nature and place, culture and care across the Americas* (pp. 160-175). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003028512-13>
- Ibarra, J. T., Barreau, A., Caviedes, J., Pessa, N., Valenzuela, J., Navarro-Manquilef, S., & Pizarro, J. (2022a). Escuchando a los abuelos: transdisciplina, gente y aves para cultivar la memoria biocultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 20(3), 1-22. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4861>
- Ibarra, J. T., Petitpas, R., Barreau, A., Caviedes, J., Cortés, J., Orrego, G., Salazar, G., & Altamirano, T. (2022b). Becoming tree, becoming memory: Social-ecological fabrics in Pewen (*Araucaria araucaria*) landscapes of the southern Andes. En J. Wall (Ed.), *The cultural value of trees: Folk value and biocultural conservation* (pp. 15-31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429320897-3>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2025). *Resultados del censo 2024* [Informe]. <https://www.ine.gob.cl>
- Kahn, P., & Weiss, T. (2017). The importance of children interacting with big nature. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 7-24. <https://doi.org/rkjp>
- Lave, J. (2019). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. University of Chicago Press.
- 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/rlcsnj.24.2.6848>

- Linares-Rosas, M., Gómez, B., Aldasoro-Maya, E., & Casas, A. (2021). Nahua biocultural richness: An ethnoherpetological perspective. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 17, 33. <https://doi.org/10.1186/s13002-021-00460-1>
- Guerrero, A., Clemente, Á., Dantas-Whitney, M., Milstein, D., Reyes, J., & Machado e Silva, R. (Eds.) (2024). *Etnografías con niños, niñas y jóvenes: prácticas y saberes emergentes en el trabajo de campo*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Maffi, L., & Woodley, E. (2012). *Biocultural diversity conservation. A global sourcebook*. Routledge.
- Medina, S., & Aguilar, M. (2024). Más allá de la educación ambiental: la dimensión participativa para la conservación de la biodiversidad en el estado de Guerrero, México. *Entreciencias. Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 12(26). <https://doi.org/rkj3>
- Méndez-Herranz, M., Ibarra, J. T., Rozzi, R., & Marini, G. (2023). Biocultural homogenization in elementary education degree students from contrasting ecoregions of Chile. *Ecology and Society*, 28(2), artículo 18. <https://doi.org/10.5751/ES-14080-280218>
- Mérida, M. (2015). El paisaje visual. Baética. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*, 18. <https://doi.org/10.24310/BAETICA.1996.voi18.592>
- Milstein, D. (2020). Niñas, niños, jóvenes y la etnografía: educación y descentramientos. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(20), 1-10. <https://doi.org/10.32870/dse.voi20.690>
- Morales, S., & Magistris, G. (Eds.) (2020). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote; El Colectivo; Ternura Revelde.
- Peláez, C. (2025). Vivir entre mar y tierra: geografías marítimas desde el conocimiento háptico. *Digithum*, (25), 1-11. <https://doi.org/10.7238/d.voi25.3207>
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. Sage.
- Poole, A. K. (2023). Education as a driver of extinction of experience or conservation of biocultural heritage. En R. Rozzi, A. Tauro, N. Avriel, T. Wright, & R. May (Eds.), *Field environmental philosophy: Education for biocultural conservation* (pp. 247-262). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-23368-5_15
- Prosser, G., Pérez, S., Pérez-Lienqueo, M., Prosser, C., & Salazar-Sepúlveda, S. (2021). Salven nuestro palenta: análisis prospectivo de 150 niños, niñas y adolescentes de Chile sobre la educación ambiental del futuro. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 281-302. <https://doi.org/10.4067/So718-07052021000100281>
- Pujadas, B. (2025). Habitar los barrios y los liceos: experiencias sensoriales de jóvenes de distintos grupos socioeconómicos de Santiago, Chile. *Última Década*, 65(33), 51-86. <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2025.80900>

- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rogoff, B., Dahl, A., & Callanan, M. (2020). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review*, 50, 5-15. <https://doi.org/gfj66r>
- Rozzi, R., Massardo, F., Berghöfer, A., Anderson, C. B., Mansilla, A., Mansilla, M., Plana, J., Berghöfer, U., Araya, P., & Barros, E. (2006). *Reserva de Biosfera Cabo de Hornos: documento de base para la incorporación del territorio insular del Cabo de Hornos a la Red Mundial de reservas de biosfera*. Programa MaB-Unesco; Ediciones de la Universidad de Magallanes.
- Sabido, O. (2019). *Los sentidos del cuerpo: el giro sensorial en la investigación social y los estudios de género*. Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Sabido, O. (2021). El giro sensorial y sus múltiples registros niveles analíticos y estrategias metodológicas. En B. Márquez, & E. Rodríguez (Eds.), *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (pp. 243-276). Universidad Autónoma de México.
- Serrate-González, S., Alonso-del-Casar, J., Patino-Alonso, C., & Muñoz-Rodríguez, J.-M. (2025). Déficit de naturaleza y sobreuso de tecnología en la infancia: un estudio correlacional por género sobre la influencia en la construcción identitaria sostenible de la infancia. *Revista Española de Pedagogía*, 83(290), 141-158. <https://doi.org/rkj7>
- Skewes, J. (2019). *La regeneración de la vida en tiempos del capitalismo*. Ocholibros.
- Soga, M., & Gaston, K. (2026). Breaking the intergenerational cycle of extinction of experience: Actions needed and pathways forward. *Cambridge Prisms: Extinction*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.1017/ext.2026.10015>
- Straka, T., Glahe, C., Dietrich, U., Bui M., & Kowarik, I. (2025). From nature experience to pro-conservation action: How generational amnesia and declining nature-relatedness shape behaviour intentions of adolescents and adults. *Ambio*, 54, 1165-1184. <https://doi.org/10.1007/s13280-025-02135-7>
- Talavera, M., Hurtado, A., Botella, A., Martínez, S., & Mayoral, O. (2015). Actividades didácticas para trabajar la percepción sensorial del bosque como paisaje. En A. Mirete, & R. Nortes (Eds.), *Investigación e innovación: una constante necesaria en la formación del profesorado* (pp. 397-405). Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2435>
- Tauro, A., Pujadas, B., Valdivia, A., Morales, C., & Rozzi, R. (2023). La homogeneización biocultural desafía el ODS4: aportes desde Latinoamérica. *Revue Internationale des Études du Développement*, (253), 63-94. <https://doi.org/10.4000/ried.9241>

- Tauro, A., & Rozzi, R. (2025). Biocultural ethics and Earth stewardship: A novel integration to revitalize multiple values of nature. *Ecology and Society*, 30(3). <https://doi.org/10.5751/ES-16362-300335>
- Toledo, V., & Argueta, Q. (2024). The evolution of agroecology in Mexico 1920-2023. *Elementa. Science of the Anthropocene*, 12(1). <https://doi.org/rkjm>
- Truong, M.-X., & Clayton, S. (2020). Technologically transformed experiences of nature: A challenge for environmental conservation? *Biological Conservation*, 244, 108532. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2020.108532>
- Zhu, D., & Rozzi, R. (2026). Biocultural communication: Arts and sciences for conserving biological and cultural diversity. En D. Zhu, R. Rozzi, R. Tsuji, B. Johnson, T. Caviness, C. Castro-Jorquera, L. Xu, & L. Zhang (Eds.), *Linking arts with biocultural conservation, restoration, and communication* (pp. 1-22). Springer. <https://doi.org/rk64>

Transparencia

Financiamiento

Esta investigación recibió financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Beca Doctorado Nacional (n.º 21221417); Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural-ANID/Basal (ID: FB210018).

Agradecimientos

Agradecemos a la Beca Doctorado Nacional Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo; al Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural por el soporte institucional y económico. Y muy especialmente a los y las estudiantes de quinto a octavo básico del 2024 que participan de los talleres y de la investigación. De igual forma al profesor Luis Gómez Zárraga, a la profesora Unisse Cataldo, a Roberto Ganter, a Tomás Llanos, a Patricio Torres y a Matías Cuevas. JTI agradece el apoyo de ANID Fondap/15110006 y de ANID PIA/Basal AFB240003.

Conflictos de interés

Los investigadores no reportan ningún tipo de conflicto de interés.

Datos abiertos de la investigación

Los investigadores no ponen a disposición pública los datos de su investigación.

Materiales abiertos de la investigación

Los investigadores no ponen a disposición pública los materiales de su investigación.

Pares revisores del artículo (comité científico)

Ronald Fernando Quintana Arias, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Luz Amparo Arroyave Montoya, Universidad de Caldas, Colombia.

Revisión académica (revisión de escritorio)

Héctor Fabio Ospina, Universidad de Manizales, Cinde. Doctor en Educación de la Nova University-Cinde.

Simón Montoya-Rodas, Corporación Akará. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Revisión editorial

David Arturo Acosta-Silva, Universidad de Manizales, Corporación Universitaria Unitec. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Licencia

Este es un artículo de acceso abierto distribuido en concordancia con los términos de la licencia Creative Commons 4.0 Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional, la cual permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) o adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material), si y solo si, se da crédito de manera adecuada, se brinda un enlace a la licencia y se indica si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante. No se permiten los usos comerciales del material. Si se remezcla, transforma o crea a partir del material, se debe distribuir la contribución bajo la misma licencia del original. Véase: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Declaración uso inteligencia artificial

Los autores declaran no haber utilizado inteligencia artificial en su estudio.
