

Salud mental comunitaria y educación ambiental desde el enfoque Una Salud: una experiencia en la Escuela Rural de La Aguada

 Paula Andrea Torres Homez¹

¹ Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía, Valdivia, Los Ríos, Chile.

Autor para correspondência/Author for correspondence: paula.torres.homez@gmail.com

RESUMEN. Este artículo analiza cómo las prácticas de educación ambiental desarrolladas en 2025 en la Escuela Rural de Corral la salud de los ecosistemas locales con la salud del cuerpo-territorio de estudiantes y comunidades rurales, en diálogo con el pensamiento ambiental latinoamericano y el enfoque de Una Salud. Desde la comprensión de la crisis civilizatoria actual (Leff, 2004; Mendoza, 2024), se exploran trayectorias escolares en un territorio biocultural costero, donde el humedal Fami, la turbera de Quitaluto, la playa La Aguada, el núcleo nativo, las abejas y la huerta escolar se trabajan pedagógicamente como laboratorio vivo, articulando así procesos de educación ambiental situada con el territorio. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo socioeducativo que integra ocho talleres didácticos participativos, salidas a terreno y entrevistas a actores clave, orientados a sentipensar con la tierra y el mar. Los resultados iniciales, analizados mediante una matriz de codificación temática, muestran que las niñas nombran la salud del suelo, el agua y las plantas como condición de posibilidad para su bienestar físico y emocional, asociando ecosistemas “sanos” con calma, orgullo y esperanza, y ecosistemas “enfermos” con preocupación y malestares corporales. La participación comunitaria en los recetarios intergeneracionales, huerta, bombas de semillas y cuidado de la playa fortalece pertenencia, confianza colectiva y acción frente a la contaminación, reconfigurando la salud mental escolar rural como un proceso ecosistémico, interdependiente y territorializado que articula bienestar psicosocial y justicia socioambiental, en este sentido se propone la salud mental en este contexto rural como un proceso ecosistémico y territorializado desde el enfoque de una salud en clave comunitaria, articulada al bienestar psicosocial.

Palabras clave: educación ambiental, salud mental comunitaria, Una Salud y escuela rural.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e20657	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

Community mental health and environmental education from the One Health approach: an experience at the Corral Rural School

ABSTRACT. This article analyzes how environmental education practices developed in 2025 at the La Aguada Rural School (Los Ríos Region, Chile) link the health of local ecosystems to the health of the "body-territory" of students and rural communities, in dialogue with Latin American environmental thought and the One Health approach. Drawing on the understanding of the current civilizational crisis (Leff, 2004; Mendoza, 2024), the study explores school trajectories within a coastal biocultural territory, where the Fami wetland, the Quitaluto peatland, La Aguada beach, the native forest patch, bees, and the school garden serve as a living laboratory, linking situated environmental education processes with the territory. Methodologically, this is a qualitative socio-educational study integrating eight participatory educational workshops, field trips, and interviews with key stakeholders, all guided by the practice of "feeling-thinking" (*sentipensar*) with the land and sea. Initial results, analyzed using a thematic coding matrix, show that children identify the health of soil, water, and plants as a prerequisite for their physical and emotional well-being; they associate "healthy" ecosystems with calmness, pride, and hope, while linking "sick" ecosystems to worry and bodily discomfort. Community participation in intergenerational knowledge sharing, gardening, seed-bombing, and beach care strengthens a sense of belonging, collective trust, and action against pollution, thereby reframing rural school mental health as an ecosystemic, interdependent, and territorialized process that links psychosocial well-being with socio-environmental justice. In this sense, mental health in this rural context is proposed as an ecosystemic and territorialized process, grounded in a community-oriented One Health approach linked to psychosocial well-being.

Keywords: environmental education, community mental health, One Health, rural school.

Saúde mental comunitária e educação ambiental sob a abordagem de Saúde Única: uma experiência na Escola Rural Corral

RESUMO. Este artigo analisa como as práticas de educação ambiental desenvolvidas em 2025 na Escola Rural La Aguada (Região de Los Ríos, Chile) vinculam a saúde dos ecossistemas locais à saúde do corpo-território de estudantes e comunidades rurais, em diálogo com o pensamento ambiental latino-americano e a abordagem de Uma Saúde. A partir da compreensão da crise civilizatória atual (Leff, 2004; Mendoza, 2024), exploram-se trajetórias escolares em um território biocultural costeiro, onde a área úmida Fami, a turfeira de Quitaluto, a praia La Aguada, o núcleo nativo, as abelhas e a horta escolar são trabalhados pedagogicamente como laboratório vivo, articulando processos de educação ambiental situada com o território. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo socioeducativo que integra oito oficinas didáticas participativas, saídas a campo e entrevistas com atores-chave, orientados a sentipensar com a terra e o mar. Os resultados iniciais, analisados por meio de uma matriz de codificação temática, mostram que as crianças nomeiam a saúde do solo, da água e das plantas como condição de possibilidade para seu bem-estar físico e emocional, associando ecossistemas "saudáveis" com calma, orgulho e esperança, e ecossistemas "doentes" com preocupação e mal-estares corporais. A participação comunitária nos receituários intergeracionais, na horta, nas bombas de sementes e no cuidado da praia fortalece o pertencimento, a confiança coletiva e a ação frente à contaminação, reconfigurando a saúde mental escolar rural como um processo ecossistêmico, interdependente e territorializado que articula bem-estar psicossocial e justiça socioambiental. Nesse sentido, propõe-se a saúde mental neste contexto rural como um processo ecossistêmico e territorializado, a partir da abordagem de Uma Saúde em chave comunitária, articulada ao bem-estar psicossocial.

Palavras-chave: educação ambiental, saúde mental comunitária, Uma Saúde e escola rural.

Introducción

En las últimas décadas, el pensamiento ambiental latinoamericano ha sostenido que la crisis ambiental es, en realidad, una crisis civilizatoria, atravesada por desigualdades históricas, coloniales y de género que afectan de manera desproporcionada a las comunidades rurales e indígenas del Sur Global (Corbetta, 2015). En este contexto, la salud mental de las comunidades escolares no es ajena a las transformaciones del territorio donde crecen las niñas: cuando los ecosistemas se deterioran, el bienestar emocional de quienes los habitan también se ve comprometido.

La localidad de La Aguada ilustra esta tensión de forma concreta. El humedal Fami, ubicado en el entorno inmediato de la escuela rural, avanza en un proceso de restauración, a pesar de haber sido lugar de amplia extracción de hierro y alerces. Asimismo, la región enfrenta simultáneamente la degradación de bosques, mares y suelos. Estas transformaciones se articulan con procesos de empobrecimiento, despojo y precarización de la vida comunitaria (Escobar, 2011), afectando directamente las condiciones en que niñas, niños y jóvenes aprenden, se relacionan y cuidan su salud dentro y fuera de la institución escolar.

La pérdida de biodiversidad y la modificación de los territorios tienen consecuencias concretas sobre la salud física: alteran la inocuidad y la diversidad alimentaria, e incluso afectan la microbiota intestinal y generan la aparición de ratones con el virus hanta (FAO, 2023; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025). Pero el daño va más allá del cuerpo. El deterioro ambiental erosiona también la salud mental de las comunidades escolares: debilita las estrategias de afrontamiento y favorece la aparición o el agravamiento de enfermedades respiratorias y gastrointestinales (Carmona-Mata et al., 2021; OMS, 2022). En las escuelas rurales, estos efectos se experimentan con especial intensidad. El territorio no es solo el entorno físico de la institución educativa: es el aula, el patio, las relaciones cotidianas en las cuales las niñas construyen su identidad, su vínculo comunitario y su salud mental.

En Chile, estos procesos se expresan de forma especialmente aguda en territorios costeros y de selva valdiviana como la Región de Los Ríos (Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH], 2024), donde la expansión extractiva, los conflictos socioambientales y el cambio climático tensionan las relaciones históricas de cuidado entre comunidades y ecosistemas (Monje-Hernández, 2020). En este contexto, las comunidades educativas rurales se encuentran en la intersección de estos procesos de deterioro ambiental y de vulnerabilidad social (Leff, 2022). Sin embargo, a diferencia de las comunidades urbanas, cuentan con

menos apoyo institucional, mayor vulneración socioeconómica, mayor cercanía a territorios degradados y menor acceso a servicios de salud (Signorini et al., 2024). Estas comunidades enfrentan transformaciones profundas en sus territorios sin contar con marcos de salud mental territorializados que reconozcan sus saberes, modos de cuidado y condiciones de vida específicas (Hoffmann et al., 2025).

Sin embargo, tal como señala el dossier de la Revista Brasileira de Educação do Campo sobre salud mental en comunidades educativas rurales, persisten importantes brechas en la territorialización de estas agendas en escuelas campesinas, ribereñas e indígenas. Las políticas siguen siendo urbano-céntricas, clínico-individuales y poco sensibles a los saberes locales (Revista Brasileira de Educação do Campo, 2026). Esta lógica tiende a reproducir diagnósticos y estrategias de intervención centrados en el individuo y en el diagnóstico psicopatológico, desconectados de las condiciones históricas, ecológicas, sociales y culturales que configuran la vida cotidiana rural. El dossier resalta la necesidad de reorientar las políticas de salud mental hacia enfoques comunitarios, territoriales y participativos, que reconozcan la diversidad cultural y los modos de cuidado propios de las comunidades educativas rurales, así como la interdependencia entre salud mental, escuela y territorio biocultural.

En América Latina y Chile, la investigación sobre salud mental rural escolar continúa siendo escasa (Signorini et al., 2024), reproduciendo un epistemicidio, una destrucción de saberes y sistemas de conocimientos que invisibiliza las formas propias de cuidado comunitario y resistencia (Mendoza, 2024). Sumando además la falta de evidencia sólida en este ámbito, se observa una brecha de saberes territoriales prácticos, como el cuidado, la resistencia y los vínculos con la naturaleza, que no son reconocidos ni valorados en las políticas de salud mental y educación escolar.

En este escenario, organismos como la OMS y la OPS han promovido enfoques integradores e intersectoriales para la salud mental escolar, entre los cuales destaca el enfoque de Una Salud (One Health), que reconoce la interdependencia entre salud humana, animal y ambiental y requiere ser pensado desde lógicas integradoras, intersectoriales y territoriales (OMS, 2023; OPS, 2025). Este marco permite comprender las crisis sociales en las escuelas no como problemas exclusivos de disciplina o rendimiento, sino como expresiones de transformaciones profundas en el territorio, los ecosistemas y la vida comunitaria, marcadas por dinámicas de resistencia, extractivismo y cambio climático, y reconoce la salud mental en

entornos escolares como un escenario que refleja la convivencia con el entorno y la vida comunitaria (Signorini et al., 2024).

Paralelamente, la educación ambiental de corte crítico y comunitario se ha consolidado como campo estratégico para enfrentar la crisis socioecológica desde los territorios (García, 2020; Mendoza, 2024), articulando justicia socioambiental, participación comunitaria y educación del campo. En Chile, se han desarrollado políticas, fondos e iniciativas que vinculan escuelas y comunidades en torno al cuidado del territorio, pero persisten tensiones entre enfoques conservacionistas y experiencias que buscan transformar las relaciones entre escuela, territorio y naturaleza desde una racionalidad ambiental (Ministerio del Medio Ambiente, 2020).

En este contexto, la Escuela Rural La Aguada se ubica en un territorio marino-costero de la Región de Los Ríos, con presencia de espacios naturales de importancia cultural: el humedal Fami, una turbera, la playa y la huerta escolar. En los últimos años ha desarrollado proyectos de educación ambiental con fuerte participación comunitaria, trabajando el territorio como laboratorio vivo y generando experiencias de contacto cotidiano con suelos, aguas, plantas y otros seres. Estas prácticas ofrecen un caso privilegiado para explorar cómo se entrelazan salud ecosistémica, salud mental estudiantil, participación comunitaria y sentidos de territorio biocultural en una escuela de campo.

Por lo tanto, el objetivo de este artículo es analizar de qué manera las prácticas de educación ambiental de la Escuela Rural La Aguada contribuyen a la salud mental de estudiantes y comunidades rurales.

Marco teórico

Pensamiento ambiental latinoamericano y justicia socioambiental

El pensamiento ambiental latinoamericano ha emergido desde una crítica profunda a la crisis ecológica, entendida no solo como degradación ambiental, sino como una expresión de un orden civilizatorio e impositivo marcado por la colonialidad, el patriarcado, el racismo y el capitalismo extractivista (Del Rosario Ayala Carrillo et al., 2017). Desde esta perspectiva, la crisis ambiental se entiende en una mayor amplitud, desde las relaciones de poder y de formas de conocimiento que han separado a la naturaleza de la sociedad, reduciendo la vida y los territorios a simples recursos (Leff, 2004). Esta forma de operar ha producido desigualdades socioambientales estructurales entre el Norte y el Sur global, donde las comunidades rurales y

las poblaciones más vulnerables cargan de manera desproporcionada los impactos de la contaminación, la explotación territorial y la pérdida de saberes (Krapovickas, 2017).

En este horizonte, autores como Enrique Leff, Corbetta y Eschenhagen han planteado la necesidad de una racionalidad ambiental alternativa, que reconozca la interdependencia entre sistemas vivos, saberes situados y territorialidades diversas (Leff, 2009; Corbetta, 2021; Eschenhagen, 2021). Esta racionalidad se opone a las lógicas que priorizan la utilidad económica y la gestión técnica de la naturaleza, transformándola a un conjunto de recursos, en cambio se propone una mirada que respete y contemple la complejidad de los ecosistemas y de las formas de vida que allí se entrelazan (Leff, 2004). Esto implica reconocer la diversidad de saberes locales, campesinos e indígenas como formas válidas de conocimiento y de gestión del territorio, lo que abre espacio para que las comunidades generen gobernanza, sentido y decisión sobre los territorios que habitan.

Desde esta base, la justicia socioambiental se concibe no solo desde el daño a las comunidades rurales, campesinas e indígenas y desde el beneficio de otros sectores, como la energía, materias primas e ingresos, que tienen los impactos ambientales, sino como transformación de las relaciones de poder que sostienen estas mismas injusticias, las cuales también inciden en los procesos de educación básica rural. Esto implica el derecho a decidir sobre el territorio, a participar en la definición de políticas y proyectos, y a defender formas de vida específicas de cada localidad (Chávez-Rodríguez et al., 2024). En este sentido, la justicia socioambiental se entiende como un proceso relacional, que reconfigura la vinculación entre comunidades, territorios y formas de organizarse socialmente.

Por lo tanto, el territorio, desde el pensamiento ambiental latinoamericano, adquiere un carácter especial, no es solo un espacio geográfico, sino un espacio de vida, memoria, cosmovisión y resistencia (Gudynas, 2011; Leff, 2022; Mendoza, 2024), donde además se vincula la preservación de especies, ecosistemas y paisajes con la reproducción de saberes, prácticas y espiritualidades locales (Escobar, 2025). En contextos rurales latinoamericanos, la defensa de estos territorios se ha convertido en un eje de organización comunitaria y de lucha frente a megaproyectos extractivos, expansión agroindustrial y políticas de desarrollo que ignoran la complejidad de lo local (Alier, 2021).

En este horizonte, la escuela rural básica emerge como un escenario privilegiado donde estas tensiones socioambientales se viven, se elaboran y se resisten de manera cotidiana. A diferencia de las instituciones escolares urbanas, la escuela rural no puede desvincularse del territorio que la rodea: sus aulas dan al humedal, al bosque o al mar; sus

estudiantes son hijos e hijas de pescadores, campesinos y recolectores; su cotidianidad está atravesada por los ritmos de la naturaleza y por las transformaciones que el extractivismo o el cambio climático imponen sobre ese entorno (Leff, 2022; Corbetta, 2021). Es en este espacio donde la injusticia socioambiental se hace visible en la experiencia concreta de las niñas: en el agua que ya no pueden beber, en el bosque nativo que ya no existe, en la playa contaminada que ya no es lugar seguro de juego. Pero es también en este espacio donde las comunidades educativas pueden construir respuestas pedagógicas situadas: prácticas que recuperan los saberes del territorio, fortalecen los vínculos intergeneracionales y transforman la conciencia ambiental en agencia colectiva. La escuela rural básica se convierte así en un escenario dual: al mismo tiempo, lugar donde se expresa la crisis socioambiental y semillero de resistencia y construcción de alternativas desde las comunidades educativas.

Educación ambiental rural, participación comunitaria y salud mental

Antes de articular la participación comunitaria con la salud mental, es necesario precisar qué se entiende por salud mental comunitaria en este artículo. A diferencia del modelo psiquiátrico tradicional —centrado en el diagnóstico individual, la categoría nosológica y la ausencia de síntomas, la salud mental comunitaria del Sur Global se comprende como un proceso colectivo, situado y político (Castellanos & Bartolo Atilio, 2021). Este modelo —que denominamos de salud mental comunitaria del Sur Global— se distingue en tres dimensiones: primero, concibe el bienestar como proceso relacional, construido en las redes de cuidado y en el reconocimiento de la diversidad cultural, no como estado individual; segundo, reconoce el sufrimiento psíquico como producido por condiciones sociales, históricas y ecológicas, no como disfunción personal; tercero, orienta la intervención hacia la transformación de las condiciones que generan malestar, más que hacia la adaptación del individuo a ellas (Bang, 2022; Rozas, 2003). Desde esta perspectiva, el bienestar psicosocial no se mide solo en individuos, sino en la calidad de los vínculos, la cohesión comunitaria y la posibilidad de actuar colectivamente sobre los factores que generan malestar. Esta definición opera como hilo conductor entre el pensamiento ambiental latinoamericano, la participación comunitaria y el enfoque de Una Salud que articula el presente artículo.

El pensamiento ambiental latinoamericano se entrelaza con la educación popular y la pedagogía crítica, entendiendo la educación ambiental como un proceso político y comunitario, más allá de la simple transmisión de información ecológica (Reyes et al., 2016).

Desde esta perspectiva, la educación ambiental es un espacio de construcción de conciencia crítica, donde se cuestionan las relaciones de poder imperantes, se reconocen los saberes situados y se fortalece la capacidad de acción colectiva (Prosser et al., 2024). Es por esto por lo que el vínculo, escuela, comunidad y territorio se vuelven centrales en la educación ambiental rural, transformándose en un conjunto de saberes y experiencias locales, memorias comunitarias y prácticas de cuidado. Y también implica un lugar de justicia social, educativa y ambiental, como propone Mendoza (2024) la escuela y la familia en varias ocasiones han generado un vínculo fragmentado que no permite incluir a la comunidad en las tomas de decisiones locales.

En Chile, políticas, programas y fondos han impulsado proyectos de educación ambiental en escuelas rurales, con énfasis en la articulación entre escuela, comunidad y territorio. Estas iniciativas buscan promover la participación en la gestión de recursos y la defensa de la biodiversidad local (Ministerio del Medio Ambiente, 2018). Sin embargo, la literatura señala brechas relevantes, la falta de participación protagónica de niñas, niños y jóvenes, así como la limitada integración de saberes locales, campesinos e indígenas en los diseños curriculares (Mendoza, 2024). Estas brechas evidencian que, aunque se reconoce la importancia del territorio, muchas veces se subestima la capacidad de los estudiantes rurales para ser piezas centrales en la definición y ejecución de proyectos ambientales (Muñoz-Pedrerros et al., 2005).

Por ello, la participación comunitaria, infantil y juvenil se presenta como eje fundamental en la educación ambiental rural (Prosser et al., 2024), concebida no solo como un requisito metodológico, sino como un principio pedagógico y político que permite que las comunidades rurales se reconozcan como sujetos de derecho y de cuidado de sus territorios (Mendoza, 2024). En este sentido, se distingue entre una participación instrumental y una participación protagónica, en la que niñas, niños y jóvenes se posicionan como actores centrales en la definición de prioridades, la planificación de acciones y la toma de decisiones (Muñoz-Pedrerros et al., 2005).

El vínculo entre participación protagónica y salud mental no es un supuesto intuitivo: tiene una base teórica precisa en la psicología comunitaria latinoamericana. Desde la psicología de la liberación (Martín-Baró, 1986), el sufrimiento psíquico en comunidades vulneradas no reside únicamente en los individuos: se produce en las relaciones de poder que generan impotencia, invisibilización y ausencia de control sobre las propias condiciones de vida. La participación protagónica opera como contrapeso directo a estas condiciones: cuando

niñas, niños y jóvenes se reconocen como agentes capaces de incidir sobre su entorno — plantando, limpiando, cartografiando, defendiendo el territorio—, se activan tres mecanismos de salud documentados por la psicología comunitaria. El primero es la autoeficacia colectiva: la experiencia de que la acción grupal produce cambios reales en el entorno, contrarrestando la desesperanza aprendida ante el daño ecológico. El segundo es el sentido de pertenencia: reconocerse como parte de una comunidad que cuida su territorio fortalece la identidad y amortigua el aislamiento. El tercero es la esperanza activa: la evidencia de que el territorio puede mejorar a través de la acción colectiva convierte el malestar ecológico en motivación y el duelo en proyecto (Rozas, 2003; Bang, 2022). Dicho de otro modo, accionar colectivamente sobre el territorio no es solo una actividad pedagógica: es una práctica de salud mental comunitaria que transforma la experiencia del daño ecológico en agencia compartida.

En este sentido, en torno a lo pedagógico y político que puede abarcar la educación ambiental rural, la salud mental cobra especial relevancia: investigaciones recientes sobre ecoansiedad y salud mental en estudiantes rurales del sur de Chile muestran que el vínculo con la naturaleza, el sentido de pertenencia territorial y la acción colectiva pueden funcionar como factores protectores frente al malestar asociado a la crisis climática (Hoffmann et al., 2025). El concepto de ecoansiedad, entendida como el malestar emocional generado por la percepción de la crisis ecológica, se vuelve especialmente relevante en contextos rurales, donde los estudiantes experimentan directamente los impactos de la degradación ambiental y la pérdida de recursos. Sin embargo, estos estudios también señalan que el vínculo afectivo y práctico con la naturaleza, así como la participación en acciones colectivas, pueden contribuir a la regulación emocional y al fortalecimiento de la identidad y la pertenencia social (Hoffmann, 2025).

Desde la psicología comunitaria, el territorio se comprende no solo como un espacio físico, sino como un espacio de enlace entre memoria, historia local y salud mental (Rozas, 2003). Por lo tanto, el vínculo con la naturaleza se entiende como un recurso de regulación emocional y construcción de identidad, que permite a las comunidades rurales reafirmar su pertenencia y su capacidad de resiliencia frente a los cambios ambientales (Sapiains et al., 2019). La acción colectiva, como por ejemplo la implementación de huertas escolares, la restauración de humedales, el trabajo con bombas de semillas y las jornadas comunitarias de limpieza de playas, se convierte en un dispositivo socioeducativo que articula educación ambiental, participación y promoción de salud mental comunitaria.

Por lo tanto, la salud mental desde la educación ambiental rural se entiende como un proceso colectivo, más allá de la mera ausencia de síntomas, que se construye a partir de vínculos, participación y sentido compartido (Bang, 2022). De este modo, la acción colectiva en contextos rurales se convierte en una estrategia de promoción de salud mental, pues permite que las comunidades se reconozcan como agentes de cuidado de sí mismas y de su entorno (Rozas, 2003). Esta perspectiva se articula con el enfoque de Una Salud (One Health), que integra la salud humana, la salud animal y la salud de los ecosistemas, promoviendo la construcción de territorios saludables y sostenibles (OMS, 2023).

La pérdida de paisajes, la desaparición de especies y la transformación forzada del territorio generan en las comunidades rurales una forma específica de malestar psicosocial que la literatura ha comenzado a conceptualizar como duelo ecológico: el sufrimiento afectivo y colectivo que emerge cuando los vínculos vitales con el territorio se fracturan (Sapiains et al., 2019; Carmona-Mata et al., 2021). Desde la perspectiva del método estesis y la psicología comunitaria, elaborar colectivamente ese duelo a través de prácticas de cuidado, restauración y memoria territorial, puede constuir una forma de salud mental socioecológica que transforma la experiencia de pérdida en agencia compartida.

Una Salud (One Health) en clave socioecológica

Este artículo adopta el enfoque de Una Salud (One Health) en su versión crítica, comunitaria y decolonial —y no en su formulación institucional biomédica—, reconociendo a las comunidades rurales como sujetos activos de su propia salud. Una Salud plantea que la salud humana, animal y ambiental forman un sistema interdependiente (OMS, 2023), es por esto por lo que la implementación de intervenciones debe contemplar estos vínculos y no reducir la salud a un mero problema clínico o sanitario (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2025). Una Salud se entiende como un enfoque integrador, que busca equilibrar y optimizar, de forma sostenible, la salud de las personas, los animales y los ecosistemas, reconociendo que los procesos de salud y enfermedad atraviesan la trama de relaciones entre humanos, animales y entornos naturales (OMS, 2023). Este enfoque se enfrenta a la tradicional mirada biomédica y sectorializada, que segmenta el cuerpo individual de las condiciones ambientales y sociales que lo sostienen, y abre espacio para abordajes más ecológicos, comunitarios y territoriales (OPS, 2025).

Es importante señalar que este artículo no adopta el marco de Una Salud en su versión institucional y tecnocrática, sino desde una lectura crítica, comunitaria y decolonial. Mientras la formulación original de la OMS (2023) tiende a privilegiar la dimensión técnico-sanitaria y la gestión experta de los sistemas de salud, la perspectiva que aquí se asume incorpora las dimensiones culturales, históricas y políticas del territorio, reconociendo a las comunidades rurales como sujetos activos de su propia salud y no como meros receptores de intervenciones externas (Escobar, 2011; Mendoza, 2024). Esta versión crítica de Una Salud dialoga con el pensamiento ambiental latinoamericano y la justicia socioambiental, resolviendo la aparente tensión entre el marco institucional global y los enfoques decoloniales del Sur.

En contextos rurales, se hace necesario territorializar el enfoque de Una Salud, es decir, aplicarlo a partir de las condiciones materiales, culturales y políticas específicas de comunidades (Canals & Cáceres, 2020). En estos territorios, la salud se vive en la estrecha articulación entre el acceso a agua limpia, la fertilidad de los suelos, la biodiversidad circundante, las prácticas agrícolas y ganaderas, y los modos de relación con el territorio (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018). Una Salud territorializada incorpora dimensiones culturales, históricas y comunitarias que exceden lo técnico y biomédico, reconociendo que modos de vida y saberes locales sobre salud, cuidado de los animales y manejo de los ecosistemas son recursos fundamentales para la salud integral de la comunidad (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2025). Desde esta perspectiva, Una Salud se entrelaza con la justicia socioambiental, ya que la salud y el bienestar se juegan también en la capacidad de las comunidades rurales para decidir sobre el uso de sus territorios y resistir proyectos extractivistas que comprometen la calidad de los suelos, el agua y la biodiversidad (Mendoza, 2024).

En relación con la salud mental, la literatura ha ido reconociendo el vínculo entre el área ambiental y el malestar psicológico (Sapiains et al., 2019; Hoffmann et al., 2025). La calidad del agua, la salud de los suelos, la biodiversidad y la conservación de ecosistemas integran un entramado de condiciones que influyen directamente en el bienestar, la pérdida de paisajes sanos, la degradación de ríos y bosques, o la contaminación de suelos agrícolas no solo afectan la producción de alimentos, sino que se traducen en incertidumbre, angustia y sentimientos de pérdida en comunidades rurales (Leff, 2022).

Desde las escuelas rurales, Una Salud puede evidenciarse en la cotidianeidad escolar, en la huerta, en el cuidado de animales de crianza, en el manejo de semillas y plantas medicinales, en el trabajo con humedales o bosques cercanos (Mendoza, 2024; Leff, 2004).

Estas prácticas escolares se vinculan de forma directa con la salud de las personas, de los animales y del medio ambiente, y se relacionan tanto con prácticas familiares como con saberes locales sobre salud y territorio. El enfoque de Una Salud invita a valorar estos saberes locales como recursos pedagógicos y de salud, más que como “tradiciones”, y a integrarlos en diseños de educación ambiental que reconozcan que la salud no se separa del territorio donde se vive, se siembra, se cría y se cuida (Canals & Cáceres, 2020).

De esta forma, en contextos rurales costeros, los ecosistemas no son entornos separados del cuerpo humano: son parte del continuo afectivo y ecológico en que transcurre la vida cotidiana. El agua que se bebe, el suelo que se cultiva y la playa donde se juega forman parte de una misma cadena de interdependencia que, cuando se deteriora, afecta simultáneamente la salud de los ecosistemas y el bienestar emocional de quienes los habitan. Desde el enfoque de Una Salud territorializado, este continuo no es solo biológico sino también subjetivo y comunitario: los estudiantes rurales experimentan en su propio cuerpo las consecuencias de la contaminación del agua o la degradación del humedal (Canals & Cáceres, 2020).

Métodoestesis, saberes de la tierra y salud mental

El métodoestesis, propuesto por Ana Patricia Noguera (2020), se configura como una aventura geo-epistémica en clave Sur, orientada a reconectar los caminos del sentir con los saberes de la tierra y a desplazar la centralidad de las epistemologías modernas hacia una escucha sensible de los territorios, los cuerpos y las presencias más que humanas. La palabra «métodoestesis» (los caminos del sentir) nombra un conjunto de trayectorias epistémicas en las que el conocimiento se entiende como experiencia sentipensante, es decir, como un ensamblaje entre percibir, sentir, pensar y actuar en estrecha relación con el entorno. En este sentido, los saberes no emergen solo de la racionalidad dialéctica, sino de la sensibilidad atenta a olores, texturas, temperaturas, sonidos y presencias que la tierra y el agua ofrecen a quienes los habitan (Noguera, 2020). En esencia, se trata de aprender a vivir la escuela con, desde y para la naturaleza que se es y que se habita.

Desde esta perspectiva, la percepción sensorial de los territorios se convierte en fuente de conocimiento y de cuidado, más allá de las lecturas meramente utilitarias de la naturaleza (Carrillo-Oronzor et al., 2024). El métodoestesis provoca una descentralización de la mirada racional moderna y abre espacio a una epistemología estética y ecológica, que pregunta cómo

habitamos la tierra, cómo tratamos a los cuerpos entre cuerpos y cómo escuchamos los signos que los territorios nos devuelven (Noguera, 2020); esto es, la tierra no es un simple soporte técnico, sino espacio de experiencia, memoria y ética.

La articulación entre la psicología comunitaria latinoamericana —en la línea de Castellanos y Bartolo Atilio (2021)— y el métodoestesis permite leer la salud mental no solo como estado individual, sino como un tejido afectivo que se extiende entre cuerpos humanos, suelos, aguas, plantas y animales. En este marco, la salud mental se entiende como un fenómeno que se sostiene o se fractura según la calidad de los vínculos entre personas, las demás especies, entre comunidades y sus territorios (Leff, 2004). La psicología comunitaria, con su énfasis en la salud mental como proceso social y colectivo, se encuentra con el métodoestesis en la idea de que el cuerpo y el territorio son espacios de memoria, vínculo y cuidado, y que la subjetividad se construye en diálogo permanente con el entorno (Noguera, 2020).

Desde esta articulación, los territorios “hablan” a través de signos de salud o enfermedad ecosistémica, la contaminación, la pérdida de biodiversidad, la degradación o la desaparición de un humedal se vuelven indicios de un deterioro que atraviesa tanto la ecología como la subjetividad (Sapiains et al., 2019). El sufrimiento psicosocial y la ecoansiedad pueden entenderse, entonces, como respuestas a la ruptura de estos tejidos entre humanos, territorios y ecosistemas

En este marco, las prácticas de cuidado territorial, como la instalación de huertas escolares, la restauración de humedales, la defensa de turberas o la protección de corredores de agua, se vuelven, además, acciones terapéuticas comunitarias. El cuidado del territorio se convierte en un dispositivo de salud mental comunitaria, porque permite que las personas se reconozcan como agentes de cuidado de sí mismas, de sus comunidades y de los ecosistemas, en lugar de sentirse meras víctimas de la crisis ecológica (Sapiains et al., 2019).

Así, el métodoestesis, los saberes de la tierra y la salud mental se articulan en un enfoque que entiende la vida como un proceso de interacción sensible y ética entre humanos y más que humanos (Noguera, 2020). Para la investigación en la Escuela La Aguada, esto implica leer las experiencias de educación ambiental rural como espacios donde se juega tanto la salud psíquica de los estudiantes como la salud de los territorios que habitan, y donde cada práctica de cuidado puede comprenderse como un acto de salud comunitaria en clave socioecológica y una vía de resistencia frente a la fragmentación emocional y ambiental contemporánea.

Operativamente, el método estesis se articula con la psicología comunitaria latinoamericana para producir categorías de bienestar emocional observables en la investigación. Estas categorías no son indicadores clínicos individuales: son expresiones de un bienestar que se construye en el vínculo entre cuerpos, comunidades y territorios (Noguera, 2020; Rozas, 2003). Se identifican cinco categorías de bienestar emocional socioecológico que orientan el análisis de este estudio: (1) agencia territorial colectiva, la capacidad de reconocerse como sujeto transformador del entorno y de proponer acciones concretas de cuidado; (2) vínculo afectivo con el territorio, expresado en emociones específicas —calma, orgullo, esperanza, tristeza, rabia— asociadas al estado de los ecosistemas locales; (3) regulación emocional ecológica, la experiencia de que el contacto y el cuidado del territorio genera calma y reduce la angustia asociada a la crisis climática; (4) confianza comunitaria e integración intergeneracional, sostenida en redes de cuidado entre generaciones que transmiten saberes y refuerzan el arraigo; y (5) saber sensorial del territorio, la capacidad de leer el estado del entorno a través del cuerpo —olor, textura, temperatura, sonido— y de asociar esos signos a estados de salud o enfermedad ecosistémica (Noguera, 2020). Estas categorías son medibles cualitativamente a través de cartografías parlantes, entrevistas conversacionales, autorreportes en talleres y registros de campo sensorial, en coherencia con la metodología participativa de esta investigación.

Infancias rurales: sujetos políticos, epistémicos y emocionales del territorio

El presente estudio se realiza con estudiantes de séptimo básico —niñas y niños de entre doce y catorce años— lo que exige un sustento teórico específico sobre la infancia rural que supere su concepción como objeto de intervención adulta o como sujeto incompleto en formación. Desde la sociología de la infancia, los niños y las niñas son actores sociales plenos, con agencia propia, sistemas de conocimiento situados y capacidad de incidir activamente sobre sus entornos (UNESCO, 2021; Prosser et al., 2024). Esta perspectiva tiene consecuencias directas para la investigación en contextos rurales: las niñas no son simplemente destinatarias de la educación ambiental, sino co-constructoras del conocimiento territorial.

En el caso de las niñas rurales latinoamericanas, su condición de sujetos epistémicos cobra una dimensión territorial específica. Crecen en contacto cotidiano con los ecosistemas que rodean sus escuelas y hogares, desarrollan saberes prácticos sobre el suelo, el agua, las

plantas y los animales, y construyen su identidad en el vínculo afectivo con el paisaje, el humedal o el borde costero que habitan (Muñoz-Pedrerros et al., 2023; Prosser et al., 2024). Esta relación no es ornamental: es constitutiva de su desarrollo socioemocional. Los cambios en el paisaje, la pérdida de biodiversidad y la contaminación son experimentados por las niñas rurales como amenazas existenciales que impactan su sentido de pertenencia, su identidad territorial y su bienestar psicológico (Hoffmann et al., 2025). La salud del territorio es, para ellas y ellos, condición de posibilidad de la propia salud psíquica.

Desde la perspectiva del derecho a la participación, las niñas rurales no solo tienen derecho a opinar sobre las decisiones que afectan sus vidas: tienen también el derecho a ser reconocidas como protagonistas de los procesos de cuidado del territorio que habitan. Este protagonismo tiene una dimensión de justicia epistémica (Mendoza, 2024): los saberes que las niñas rurales construyen en su relación cotidiana con la tierra, el mar y los ecosistemas son formas válidas de conocimiento que deben ser reconocidas y potenciadas —y no corregidas ni reemplazadas— por la educación escolar.

Investigaciones recientes sobre ecoansiedad en estudiantes rurales del sur de Chile confirman que el vínculo afectivo y práctico con la naturaleza, junto con la participación en acciones colectivas de cuidado territorial, funcionan como factores protectores de la salud mental frente a la crisis ecológica (Hoffmann et al., 2025). De este modo, el bienestar socioemocional de las niñas rurales no puede comprenderse al margen de la salud del territorio que habitan: su arraigo, su autoeficacia colectiva y su esperanza están mediados por la calidad del agua que beben, el suelo que cultivan y el ecosistema costero que reconocen como parte de su mundo.

En este marco, el presente estudio reconoce a las niñas de séptimo básico de la Escuela Rural La Aguada como sujetos políticos, epistémicos y emocionales del territorio: portadoras de saberes situados sobre el ecosistema costero, actores activos en la construcción del conocimiento ambiental y protagonistas de las prácticas de cuidado que articulan salud, participación y justicia socioambiental en su comunidad educativa.

Metodología

Enfoque y contexto

El estudio se inscribe en una metodología cualitativa, de inspiración etnográfica, participativa y decolonial (Mendoza, 2024), coherente con el pensamiento ambiental latinoamericano y el enfoque de Una Salud en contextos rurales. Se desarrolló en la Escuela

Rural, ubicada en una zona marino-costera de la Región de Los Ríos, Chile, en un territorio biocultural caracterizado por la presencia del humedal Fami, una turbera, la playa de La Aguada y sistemas agroecológicos locales.

La escuela se configura como escuela de campo, con matrícula reducida y fuerte relación con familias y pesqueras, lo que favorece un trabajo pedagógico situado en torno al agua, el suelo y las prácticas de subsistencia. La trayectoria de la escuela en proyectos de educación ambiental con participación comunitaria fue un criterio central para su selección mediante muestreo intencionado.

Participantes

Participaron treinta estudiantes de séptimo básico, docentes, equipo directivo, familias y actores comunitarios vinculados a los proyectos ambientales de la escuela (organizaciones locales, pescadores y adultos mayores). La participación fue voluntaria y se resguardaron criterios de consentimiento informado, asentimiento infantil y confidencialidad.

Estrategia metodológica y técnicas

La estrategia metodológica se basó en la noción de laboratorio vivo y en la propuesta de la métodoestesis, privilegiando experiencias sensoriales y sentipensante en diálogo con la tierra y el agua. A partir de este enfoque, se diseñaron ocho talleres participativos en los que participaron estudiantes de 7° básico, docentes, apoderados y personas mayores de la localidad, cocreando herramientas didácticas para reflexionar de lo macro de la salud del planeta hasta llegar a lo particular de la trayectoria de estudiantes con su perspectiva sobre la salud del cuerpo-territorio. Los talleres abordaron dimensiones como la salud del agua y de los anfibios, la salud de los suelos, de la semilla y de la arcilla, e incluyeron una yincana de sabores, elaboración de bomba de semillas y recetarios orientados a reforzar el vínculo con hábitos de vida saludables. El proceso culminó con un taller centrado en el concepto de cuerpo-territorio, que buscó integrar, desde el habitar situado en la localidad de La Aguada, las relaciones entre los ecosistemas costeros y el propio cuerpo.

A continuación, se muestra la síntesis de aspectos metodológicos:

Tabla 1. Síntesis de aspectos metodológicos

Aspecto	Descripción
Enfoque	Cualitativo, etnográfico, participativo, decolonial, en clave de pensamiento ambiental latinoamericano y Una Salud.
Contexto	Escuela Rural La Aguada, territorio marino-costero de la Región de Los Ríos, con humedal Fami, turbera, playa y huerta escolar.
Participantes	Estudiantes de básica, docentes, directivos, familias y actores comunitarios vinculados a proyectos ambientales.
Estrategia general	Laboratorio vivo y métodoestesis: salidas de terreno, experiencias sensoriales, diálogo de saberes con la tierra y el agua.
Técnicas	Observación participante; talleres de cartografía y línea de tiempo; talleres en humedal, turbera y playa; actividades de huerta y bombas de semillas; entrevistas conversacionales y grupos de conversación.
Unidades de análisis	Relatos, prácticas y gestos sobre salud, bienestar/malestar, territorio, agua, suelo, alimentos y participación comunitaria.
Análisis	Análisis de contenido temático y categorial, con codificación abierta, axial y selectiva apoyada en software cualitativo.
Ética	Consentimiento informado, asentimiento infantil, confidencialidad, devolución de resultados y reconocimiento de saberes locales.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación (2025).

Las técnicas concretas incluyeron:

- Cartografías participativas o “mapas vivos” del territorio a través de los cauces de agua, donde estudiantes y familias identificaron lugares significativos vinculados a salud, juego, trabajo y cuidado (humedal Fami, turbera, playa, huerta y vivero).
- Talleres de laboratorio vivo, con enfoque didáctico participativo centrados en la trayectoria del agua, integrando observación directa, registro sensorial y diálogo de saberes.
- Observación participante de actividades de huerta escolar, elaboración de bombas de semillas, y jornadas de limpieza y cuidado de la playa.
- Entrevistas conversacionales y grupos de conversación con estudiantes, docentes y familias sobre salud, bienestar, malestar, territorio y participación comunitaria.

Análisis

El análisis se realizó mediante análisis de contenido temático, siguiendo ciclos de codificación abierta, axial y selectiva con programa Atlas ti. A partir de la lectura reiterada de registros de campo, transcripciones y materiales producidos en talleres y entrevistas, se construyó una matriz de codificación que articuló categorías relacionadas con salud mental socioecológica, suelo, agua, alimentación, participación y territorio biocultural.

Tabla 2. Matriz de codificación inicial

Categorías	Códigos
1. Salud	• Salud de los suelos en relación a los alimentos que consumen los estudiantes • Salud física y mental de los estudiantes • Salud de la fauna, flora y funga del territorio.
2. Suelo vivo y alimentación	• Huerta y vivero • Bomba de semillas • Arcillas y diversidad de suelos
3. Agua y ciclo de agua	• Agua limpia • Agua contaminada • Trayectoria del agua y vínculo con humedal • Riesgo (contaminación playa la aguada y APR).
4. Participación	• Actividades familias • Actividades adultos mayores. • Participación estudiantil

5. Saberes territoriales	● Identidad territorial ● Conexión con el territorio
--------------------------	---

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación (2025).

Los resultados del estudio se organizaron en cinco categorías, identificadas durante la implementación de los procedimientos de análisis realizados con el software ATLAS.ti. Dichos análisis permitieron identificar los principales sentidos construidos por estudiantes, docentes y tutores en su participación en los talleres, dando cuenta de aquello que relevan y enfatizan en sus historias, los cuales se configuran como hitos y experiencias importantes para la salud. Para ello, se consideró la relevancia de cada código en términos de su frecuencia de aparición en los relatos expuestos por los participantes.

Resultados

Los resultados del estudio no buscan ser generalizados, solo presentan algunas reflexiones para seguir explorando la relación entre la salud humana y la salud ecosistémica, como una salud, que no solo habla de parámetros técnicos o de política pública sobre un territorio enfermo o sano para un marco institucional, sino que se evidencia vínculos en los relatos y observaciones sobre el bienestar y malestar de los miembros de la comunidad escolar, como los estudiantes y vecinos de la localidad, en el territorio de La Aguada exige múltiples planos de análisis e interpretación. El territorio que habitan las niñeces y aduleces mayores próximos a esta escuela es, en sí mismo, un escenario de complejidad: un humedal costero, una turbera, una playa con evidencia de contaminación, plantaciones forestales, dos viveros y una huerta escolar configuran el entorno inmediato en el que transcurre la vida escolar cotidiana. Esta biodiversidad es, al mismo tiempo, un recurso pedagógico y una fuente de tensión socioambiental.

En ese contexto, los datos muestran que cuando las niñeces observan, tocan e inciden sobre su territorio, reportan mayor bienestar emocional. Actividades como la visita al humedal Fami, la limpieza colectiva de la playa, la extracción y decantación de arcillas, la elaboración de bombas de semillas o el cuidado del vivero no son experiencias periféricas: son los espacios donde se construye la salud mental socioecológica que este artículo busca aproximarse. La conexión con vecinos y vecinas del territorio como adultos mayores, familias, organizaciones locales, aparece como un factor que amplifica ese bienestar, articulando la acción individual con el cuidado comunitario y el sentido de pertenencia.

Los resultados se organizan en cinco categorías emergentes identificadas mediante el software Atlas.ti: (1) salud, (2) suelo vivo y alimentación, (3) agua y ciclo del agua, (4) participación comunitaria y territorio, y (5) saberes territoriales y transmisión intergeneracional. Cada categoría reúne los códigos con mayor frecuencia e intensidad en los relatos de estudiantes, docentes, tutores y actores comunitarios, dando cuenta de los hitos y experiencias que ellos mismos reconocen como significativos para su salud y bienestar.

Salud

Los talleres se estructuraron desde una lógica pedagógica que avanzó de lo macro a lo micro: del reconocimiento de la salud ecosistémica como las aguas, los alimentos, el humedal, los animales y los seres que habitan el territorio; hacia la salud del cuerpo-territorio de cada estudiante, atravesada por los procesos de cambio biológico y social propios del crecimiento y la adolescencia. En cada encuentro se abrieron preguntas a partir de lo que estudiantes, docentes y vecinos pueden observar en la localidad: el humedal, el estero, la playa, las plantaciones forestales, las aves y las ranitas del invernadero. Esos elementos del entorno sirvieron de punto de partida para explorar su vínculo con el bienestar emocional o el malestar.

En ese recorrido, los estudiantes fueron explorando por sí mismos cómo la salud de los ecosistemas se conecta con la salud humana, identificando la interacción de plantas, animales y efectos en la salud de las personas. Un hallazgo espontáneo lo ilustra bien. Durante una salida, un estudiante encontró un animal y preguntó: *"¿será que la salud del ratón se relaciona con nosotros, porque si olemos su pipí nos puede dar el virus hanta?"* (Estudiante 1, comunicación personal, 2025). La pregunta no era ingenua, ya que en la comuna de Corral fue una de las zonas donde se registraron los primeros casos de hantavirus en Chile. Los estudiantes conocen ese contexto y lo integran a su construcción de sentido del territorio que habitan, además que han vivenciado el cierre de la escuela por riesgo sanitario cuando aparecen fecas de ratón en zonas de la institución educativa.

Los datos de una encuesta de bienestar emocional aplicada en la escuela en el año 2026 aportan evidencia directa sobre esta dinámica, el docente la describe así en entrevista, "Lo que nos hemos dado cuenta con los datos de la encuesta de bienestar emocional es que los niños de primer ciclo, por ejemplo en cuarto básico se ven en niños muy felices, pero en octavo básico se ven niños que es todo lo contrario y eso tiene que ver con la transición

educativa; de primero a cuarto están con un solo docente que vincula el humedal y en la transición pasan a varios profesores y profesoras que tienen dinámicas distintas, y ahí es donde nos falta como reforzar para mantener ese sello ambiental, mantener esas habilidades socioemocionales tan importantes para desarrollar cualquier tipo de cuidado a la vida, a las plantas, a los compañeros” (Profesor 1, comunicación personal, 2025). Este hallazgo apunta a la transición educativa como un momento de vulnerabilidad crítica para las habilidades socioemocionales que la educación ambiental construye desde el sentido de pertenencia y reciprocidad desde los estudiantes de los primeros ciclos. Cuando la enseñanza se fragmenta entre múltiples docentes, el sello ambiental que articula bienestar, cuidado y territorio corre el riesgo de diluirse, lo que se expresa en una caída medible del bienestar reportado entre el primer y el segundo ciclo básico.

En el taller de yincana, el foco se desplazó hacia el bienestar individual de los estudiantes, se orientó la actividad en jugar y preguntarles: ¿qué les generaba bienestar?, las respuestas combinaron acceso a la naturaleza, cuerpo y cotidianidad: *“yo creo que nos ayuda comer frutas, tomar sol, hacer clase en la playa y tomar agüita”* (Estudiante 2, comunicación personal, 2025) otro estudiante menciona *“sirve comer verduras frescas como las de la feria, e ir a recorrer el humedal para sentirnos alegres en días más nublados”* (Estudiante 3, comunicación personal, 2025), añade otro estudiante: *“jugar a la pelota en fami con mis compañeros nos hace bien”* (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), la playa, el sol y el agua aparecen como recursos de salud tan concretos como la calidad de los alimentos, acceso al sol y el deporte.

En el taller de cuerpo-territorio, los estudiantes conectaron los recetarios elaborados durante el año con el origen e impacto ambiental de la producción de los alimentos, trazando siluetas de su cuerpo y relacionando el origen de los diferentes alimentos que consumen en su cotidiano. Un estudiante sintetizó esa reflexión con precisión: *“yo identifico y dibujo las papas fritas: si son papas de paquete, vienen de la papa que nace del suelo, pero pasan por la industria y generan un empaque plástico; si es la papa cocinada por mi mamá, no necesita empaque plástico y también viene del suelo”* (Estudiante 3, comunicación personal, 2025). En esa distinción sencilla se condensa una comprensión ecosistémica: el mismo alimento puede implicar trayectorias muy distintas de impacto ambiental, y los estudiantes son capaces de leerlas. Esta comprensión ecosistémica también aparece en la experiencia directa de una estudiante que vivió la crisis hídrica de 2023: *“por ejemplo en el 2023, cuando se contaminó el cauce del agua rural de acá, nosotros no podíamos comer porque nos dolía la guatita, nos*

tocaba ir al baño a cada rato y al inicio no se sabía que estaba contaminada el agua y nosotros seguíamos tomando” (Estudiante 6, comunicación personal, 2025); este relato manifiesta cómo la contaminación del agua no es para estos estudiantes una abstracción, si no que lo ven y vivencian como una experiencia corporal que vincula directamente su malestar con la salud del territorio.

Suelo vivo, huerta escolar y salud mental

La huerta escolar se configura como un espacio de encuentro entre el conocimiento territorial, la alimentación y el bienestar emocional. En los talleres de elaboración de bombas de semillas, los estudiantes pusieron en práctica saberes sobre recolección, tamizaje y filtrado de arcilla extraída del vivero escolar. Sus propias palabras revelan una lectura ecológica del suelo: *“me gusta trabajar con arcilla; la amarilla está relacionada con el hierro, como los altos hornos, la más blandita se nota que ha pasado el agua por ahí, esa está más cerca del musgo, esa puede guardar bien la semilla en la bomba de semillas”* (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), otro estudiante expresa en la experiencia de recolección de arcilla, *“¿se podrá meter semillas de diferentes especies para que me dé un bosque diverso?, le podré una flor afuera de la bolita para embellecer y recordar que la bomba de flor blanca es mía”* (Estudiante 2, comunicación personal, 2025), este relato es clave, porque presenta un elemento sobre la convivencia escolar donde la diversidad de estudiantes se puede presentar como una reflexión de cómo la diversidad de plantas entrega diferentes nutrientes y aportes al suelo, al igual que un curso de estudiantes donde pueden surgir diferentes opiniones y reflexiones sobre las formas de comprender la vida y sus relaciones con la salud.

Otro relato encontrado, refiere: *“Tía, vamos a ver, yo encontré arcilla blanca, se parece a la del museo, vamos, esa debe ser de las minas de talco que habían en Corral”* (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), los relatos presentados, generan una reflexión importante donde el suelo no es un soporte inerte, sino que es un sistema con historia, con capas diversas y con propiedades que los estudiantes saben leer.

Esta lectura se amplía cuando describen la diversidad del suelo como señal de vida. Un suelo sano huele a tierra húmeda, tiene colores variados y alberga ranitas y lombrices. Es también un suelo que puede sostener plantas fuertes. Un estudiante lo traduce en acción concreta: *“voy a buscar caca de vaca del humedal Fami para que las plantas que vamos a sembrar en el vivero 2 estén más fuertes”* (Estudiante 2, comunicación personal, 2025). La

salud del suelo y la salud de las personas aparecen, en estos relatos, como una misma preocupación.

Esta dimensión sensorial del aprendizaje es lo que el presente estudio, siguiendo a Noguera (2020), denomina métodoestesis: el conocimiento del territorio que se construye desde el tacto, el olor y la textura, y no solo desde la observación visual o la transmisión verbal.

La riqueza pedagógica de este trabajo con arcillas es descrita con detalle por una docente que acompañó el proceso: «Las arcillas son muy importantes como material didáctico, porque en otras clases se pide y la mayoría de las veces se lleva comprado, no se extrae. En este caso fue lo contrario: se extrajo, y los chicos aprendieron el 100% del proceso de tamizado y filtrado, vinculando el arte con la ciencia; ya no están viendo solamente ciencia, sino que aprenden ciencia y aplican y juegan, se ensucian las manos como ellos dicen. Conocieron que en algunas partes hay arcillas más claras y en algunas partes hay arcilla rojiza; en algunas partes salía tierra blanca, pero no era arcilla, sino que era talco, y ellos comenzaron a descubrir que los minerales que había ahí llevan a otras cosas, porque antes también había minas de talco y hierro que extraían. El trabajo con un material que no he comprado da una fuerza al trabajo final; ya no es solo ver la hora final, sino que hay un aprendizaje detrás de cómo extraer. Y me dicen: profe, salen pigmentos, podemos pintar con ellos, podemos hacer nuestra paleta de colores de tierra. Se trabaja con ensuciarse las manos, con reconocer las tierras, reconocer procesos; se trabaja con algo que está en el patio y que les permite ya no verlo desde una superficialidad, sino que ellos están excavando para extraer su material» (Profesora 2, comunicación personal, 2026). Este relato condensa el código Arcillas y diversidad de suelos en sus múltiples capas simultáneas: el proceso técnico (tamizado, filtrado), el descubrimiento histórico-geológico (minas de talco y hierro del territorio), la creatividad artística (pigmentos, paleta de colores de tierra) y, sobre todo, la experiencia de que el conocimiento no llega comprado desde afuera, sino que se extrae, se moldea y se siente con las manos en el propio predio escolar.

Este conocimiento no surgió exclusivamente en el aula. Es un saber construido en el territorio y transmitido en la comunidad. Lo constata una profesora del programa municipal que trabajó con la escuela: *"para la creación de los núcleos nativos, que son siembra de varias especies de árboles y plantas en la escuela, para generar alimento a diversidad de animales como abejas, participaron estudiantes y ellos tenían un previo conocimiento muy integrado respecto a la parte ambiental. Se notó mucho, porque con esa escuela fue muy*

rápido; como que no había que explicar mucho sobre la huerta" (Profesora 1, comunicación personal, 2025). La tutora de la escuela comparte el mismo origen situado de ese saber: *"yo soy de acá de Corral. El tema de las plantitas es algo que vive en mi día a día; lo aprendí de mi abuela y por gusto. Entonces, qué mejor que yo pueda compartir mis conocimientos con los niños y así crear el huerto y el vivero"* (Profesora 2, comunicación personal, 2025). El conocimiento ambiental de esta escuela circula entre generaciones y entre la comunidad y el aula.

Cuando el suelo aparece "duro", "seco" o "sin bichitos", el tono cambia. Las plantas se vuelven "enfermas" o "tristes" y emergen preocupaciones concretas: falta de alimentos, dependencia de compras externas y vulnerabilidad de las familias. Los estudiantes también nombran una pérdida mayor: la localidad antes tenía alerces y hoy tiene plantaciones forestales. Frente a ese duelo, las bombas de semillas, los núcleos nativos y el compostaje son vividos como respuestas posibles. Son formas concretas de "ayudar a la tierra a mejorar" que generan pertenencia y esperanza frente a la crisis climática. En términos de salud mental, estas prácticas funcionan como dispositivos de regulación emocional: permiten transformar sentimientos de impotencia en acciones de cuidado sobre el entorno propio.

Sin embargo, este proceso tiene una fragilidad que los mismos docentes reconocen. Un profesor expresa su preocupación por el período estival: *"se nos queda el invernadero en el verano abandonado. La idea que siempre hemos tenido era juntemos un grupito de cuidadoras de lombrices, de viejitas de acá de la comunidad; el invernadero es suyo los dos meses del año y ahí usted tenga todas sus cositas. Pero ha sido difícil lograrlo con la nueva administración local de educación, porque no deja ingresar a personas de la comunidad"* (Profesor 3, comunicación personal, 2025). Este relato revela una tensión importante: la identidad territorial y el cuidado del suelo se sostienen en la colaboración intergeneracional, pero cuando la institución se cierra y la comunidad no puede ingresar, ese vínculo se debilita. La salud mental socioecológica que la huerta construye durante el año escolar resulta vulnerable a las lógicas administrativas que fragmentan la continuidad del cuidado comunitario.

Agua, humedal Fami, turbera y playa: emociones, riesgos y cuidados

La trayectoria del agua, va desde la turbera hasta la playa y se evidencia en los relatos desde la interdependencia con sentidos relacionados a la salud de los estudiantes, sus familias

y los ecosistemas que los rodea. La turbera es descrita como el "lugar donde nace el agua, ahí se ve en el mapa y ecosistema que está en riesgo, porque sacan musgo pompón para vender fuera del país y hacer pañales" (Estudiante 3, comunicación personal, 2025). Desde allí, el agua recorre el humedal Fami y llega a la playa, conectando juego, alimentación y contemplación. Los estudiantes comprenden que el agua que beben en la escuela y en sus casas depende de esa cadena ecosistémica, y que cualquier ruptura en ella afecta su salud intestinal y compromete la diversidad de peces, choritos, crustáceos, aves y plantas del territorio.

Esta comprensión tiene una dimensión emocional, cuando el agua se percibe limpia y "clarita", "ahora el estero se ve limpio, después de esa contaminación, que hubo hace unos años, además recogimos basura el otro día, que este limpio nos hace sentir bien" (Estudiante 5, comunicación personal, 2025), se asocia a calma, seguridad y posibilidad de juego. Cuando aparece turbia o contaminada, emergen el miedo a enfermar, la rabia hacia quienes ensucian y la tristeza por la vida que se pierde, como lo muestra el relato "cuando fuimos a limpiar encontramos mucha basura, porque los perros rompen las bolsas de basura y se van al estero y llegan al mar, además hay un tubo que saca aguas sucias al mar" (Estudiante 5, comunicación personal, 2025); los relatos exponen que el daño al agua no es solo un problema técnico sino que es una herida en el bienestar cotidiano y en la identidad de quienes habitan la escuela y la localidad.

Esa identidad se expresa también en la movilización colectiva. Ante la crisis hídrica de 2022, por que el estero de donde consumían agua quedo contaminado por un vertimiento errado en el cerro por el paso de un camino forestal los vecinos se organizaron bajo la consigna *"el agua es para el pueblo"* (Vecino 1, comunicación personal, 2025), *"nos tocó movilizarnos, salimos a la calle porque no nos servía el carro aljibe, no alcanzaba"* (Vecino 2, comunicación personal, 2025). Este episodio revela que el vínculo con el agua no se limita al afecto individual: se traduce en gestión comunitaria, en demanda política y en acción colectiva. La identidad territorial se construye tanto en el amor por las aguas como en la capacidad de defenderlas.

Las jornadas de limpieza de playa representan otro momento central de esta experiencia. Un estudiante lo describe así: *"ahí en el mapa fue donde fuimos a hacer la limpieza el día de la Tierra. Medimos con la profe de ciencias y nos llevamos cinco bolsas llenas, y eso que casi no llegamos al final de la playa"* (Estudiante 6, comunicación personal, 2025). Estas jornadas, organizadas en colaboración con familias y organizaciones de

educación marino-costera, funcionan como espacios de cohesión, orgullo y pertenencia. Ver el entorno mejorar por la propia acción genera en los estudiantes una sensación de bienestar que contrasta directamente con la angustia que produce la contaminación.

La conciencia de esta situación no es abstracta ni circunscrita a los talleres: forma parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes, tal como lo observa una docente:

“Yo creo que las situaciones ambientales afectan de diferentes formas a los estudiantes, ya que estamos todos conectados y además ellos viven en este territorio y son muy conscientes, muy realistas, de lo que sucede aquí; de que viven rodeados de naturaleza y son parte también de una escuela que tiene un humedal al lado de su colegio, y que aprenden mucho de qué animales y plantas hay, pero al mismo tiempo saben que hay empresas que contaminan bastante” (Profesora 2, comunicación personal, 2026).

Esta observación docente articula los dos polos de la experiencia, por un lado, el miedo ante la contaminación, con la conciencia ecológica que nace del vínculo cotidiano con el humedal Fami, que esta situado al lado del colegio, y por otro lado, el malestar emocional que produce saber que ese mismo territorio está amenazado por la actividad industrial de la zona. La escuela, situada en ese umbral entre naturaleza y contaminación, convierte ese contraste en el eje de una educación ambiental que no puede ser neutral ni indiferente y pone en el centro la salud mental de los estudiantes donde aparecen factores estresores como la contaminación y factores protectores como el acceso a naturaleza.

Estos relatos presentan el enfoque de Una Salud en su versión territorial y comunitaria (Canals & Cáceres, 2020): la salud humana, animal y ambiental aparecen en los relatos de los actores de La Aguada como un mismo sistema interdependiente, donde la calidad del agua, la vitalidad del suelo, la integridad del ecosistema se experimenta directamente en el bienestar o malestar emocional de quienes lo habitan.

Participación comunitaria y sentido de territorio

La participación comunitaria en clave de salud mental es uno de los componentes más significativos y también más desafiantes de la vida de esta comunidad escolar. Los tiempos de trabajo en la pesquera o forestal, las fuertes lluvias propias del área marino-costera austral y las distancias geográficas dificultan la presencia continua de las familias. Sin embargo, esa participación existe y se despliega en al menos tres niveles.

El primero es el de la presencia directa: apoderados y tutores que asisten al vivero escolar, al museo comunitario y a conmemoraciones ambientales como el Día del Agua, el Día de la Tierra, las siembras de árboles o la elaboración de bombas de semillas. El segundo es el del saber: familias que aportan recetas de manejo de algas en huertas, conocimientos sobre propiedades medicinales de plantas e historias sobre cómo ha cambiado el territorio a lo largo del tiempo. El tercero es el consultivo: la comunidad es convocada a opinar y decidir sobre investigaciones escolares, limpiezas de playas o intervenciones en el humedal. Estos tres niveles no son excluyentes; con frecuencia se superponen en una misma actividad.

Los estudiantes reconocen estas dificultades y hablan de ellas con naturalidad. Uno señala: *"mis papás a veces no pueden venir porque están trabajando en la pesquera, pero yo le cuento que estuvimos limpiando la playa"* (Estudiante 5, comunicación personal, 2025). Otro agrega: *"cuando no puede venir mi mamá, viene mi abuelita. A ella le quiero regalar mi bomba de semillas"* (Estudiante 6, comunicación personal, 2025). En estos relatos, la participación no se suspende cuando un adulto falta: se reemplaza, se narra y se transmite. La escuela y el hogar se comunican a través de los propios niños y niñas.

Un actor especialmente relevante en esta red es la población adulta mayor de la localidad. Lo subraya un docente: *"para nosotros es muy importante invitar a las actividades del museo a los adultos mayores, porque además son la mayoría acá en la localidad. A veces se sienten solos, y ellos tienen un montón de conocimientos que compartirles a los niños sobre el territorio"* (Profesor 4, comunicación personal, 2025). Un vecino lo confirma desde su propia experiencia: *"la escuela, desde que yo recuerdo, se ha relacionado con temas ambientales, y ahora nos invitan como adultos mayores, lo que yo encuentro muy importante, porque así podemos compartir nuestro conocimiento. Hay muchos adultos en la localidad y siempre viene bien que los acompañen"* (Vecino 2, comunicación personal, 2025). La escuela opera, en este sentido, como un dispositivo de integración intergeneracional que combate el aislamiento y activa la transmisión de saberes territoriales.

La participación de los estudiantes incluye también una dimensión política: el reconocimiento de las injusticias ambientales que afectan su territorio. En las cartografías sociales, varios estudiantes identificaron con precisión el punto de contaminación del estero local y lo vincularon con la movilización comunitaria de 2022. Uno de ellos lo recuerda así: *"Si, ahí en el mapa se ve el punto que se contaminó en el estero que traía el agua a la localidad, cerraron la escuela, nos quedamos sin agua, ni siquiera podíamos bañarnos o cocinar, traían el agua en carro aljibe y era muy poco para todas las familias"* (Estudiante 5,

comunicación personal, 2025). Este relato muestra que los estudiantes no solo conocen el territorio sino que saben quién lo daña y recuerdan las consecuencias.

Otro elemento que aparece en las conversaciones es la contaminación del aire, expresada en el olor de la industria pesquera situada en la localidad. Un estudiante lo describe con una frase que condensa la tensión entre economía y ambiente: “En los días que más hace sol se siente hartos el olor a plata, olor a pesquera, porque la empresa está produciendo” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025). Los docentes explican el origen de esa expresión: “Los estudiantes han crecido escuchando eso: 'es olor a plata', porque cuando hay ese olor es porque hay producción y, por ende, también hay plata para la comunidad” (Profesor 1, comunicación personal, 2025). Este relato condensa una de las tensiones más profundas de la justicia socioambiental en La Aguada: en el mismo lugar donde nacen las aguas para toda la comuna, la comunidad respira el aire de la industria que contamina esas mismas aguas. El bienestar económico y el daño ambiental no son experiencias separadas para esta comunidad: coexisten, y los estudiantes lo saben.

La identificación de responsables como empresas, prácticas extractivas, falta de regulación constituye también, desde el pensamiento ambiental latinoamericano, una lectura de justicia socioambiental que los actores de La Aguada articulan desde su experiencia cotidiana.

En el marco de los talleres y observación etnográfica, esta red de vínculos también incluye organizaciones no gubernamentales que apoyan limpiezas de playas e investigaciones escolares, aportando formación sobre manejo de residuos y su impacto en los ecosistemas marinos. Junto a las familias, adultos mayores, docentes, estudiantes y organizaciones, estos actores configuran una forma de co-gestión territorial: deciden qué plantar, dónde intervenir con bombas de semillas, cómo organizar las jornadas de limpieza y, como se vio en las movilizaciones de 2022, cómo defender el acceso al agua.

En términos subjetivos, esta participación fortalece el sentido de pertenencia y arraigo. Estudiantes y familias nombran el humedal, la turbera y la playa como "nuestra casa", "nuestro lugar" o "nuestro corazón", y se reconocen como responsables de su cuidado. Al mismo tiempo, los temores y duelos ecológicos frente a la contaminación y a los proyectos extractivos no se viven en soledad: se comparten y se elaboran colectivamente en los talleres y en las actividades comunitarias.

En conjunto, esta participación se encuentra estrechamente vinculada a la salud mental socioecológica. El sentido de comunidad y pertenencia fortalece las redes de sostén frente a

experiencias de soledad, miedo y desesperanza en algunos miembros de la comunidad, particularmente en personas mayores. En un contexto rural marcado por desigualdades territoriales y un acceso limitado a dispositivos formales de salud mental, la participación en el cuidado del territorio no constituye un aspecto complementario de la vida escolar, sino que emerge como una práctica situada de bienestar comunitario.

Saberes territoriales, métodoestesis y transmisión intergeneracional

El cuidado intergeneracional emerge en esta experiencia como un eje de salud mental comunitaria: los saberes del territorio circulan entre generaciones a través de recetas vinculadas al mar y a los frutos locales como choritos, pejerrey, cochayuyo y murtas, se recuerdan en conversaciones y se activan cuando la escuela los convoca. Las personas mayores de la localidad cumplen un rol central en esa transmisión: al participar en encuentros comunitarios, en jornadas de limpieza de esteros, en los días patrimoniales del museo escolar y en las salidas al humedal, rememoran prácticas vinculadas al territorio que los niños y niñas no podrían encontrar en otra fuente.

En uno de esos encuentros, el reconocimiento sensorial de plantas y aromas operó como detonante de conversación, y los adultos mayores comenzaron a compartir recetas locales y usos medicinales que los estudiantes registraron por primera vez. Lo sintetiza una docente:

"La relación de la participación comunitaria y la salud mental de los niños de la escuela de La Aguada tiene mucho que ver. En las salidas que hicimos sobre archivo alimentario o construcción de recetas, tanto los niños como los vecinos salían con una sensación de pertenencia, no solo por vivir ahí, sino por sentirse en contacto y en conexión con las personas de ahí mismo, sentirse invitados a sus casas, hace sentir que son escuchados, y eso les genera un bienestar a ellos, como también a la comunidad, que usualmente está constituida por adultos mayores que viven solos" (Profesora 2, comunicación personal, 2026).

Este relato vincula directamente la participación comunitaria con la salud mental: el bienestar reside en la experiencia de ser escuchados, de pertenecer, de visitar y de ser visitados, tanto para las niñeces como para una comunidad donde las personas mayores conforman el grupo predominante.

Los relatos de los adultos mayores, sin embargo, también cargan con un duelo. Hay que recordar que los Altos Hornos y el terremoto de 1960 fueron parte constitutiva de la

identidad corraleña, y esa historia pesa en la memoria de los saberes perdidos. Lo expresa un vecino: "cuando yo era niño, mi abuela me enseñó a hacer esta cazuela que yo le voy a enseñar a hacer, pero ya no se consiguen todos los materiales" (Vecino 3, comunicación personal, 2025). Una vecina comparte una pérdida similar: "antes, mi abuela les echaba algas a las plantas para nutrirlas, pero yo no aprendí a trabajar la tierra; me hubiera gustado aprender más de la huerta de ella" (Vecina 4, comunicación personal, 2025). Ambos relatos describen saberes al borde del olvido; la escuela aparece, entonces, como el espacio donde esos conocimientos pueden ser reactivados y vueltos a circular. Esa reactivación resuena en lo que una docente narra sobre uno de esos diálogos: "cuando los estudiantes estaban entrevistando para el recetario, una de las señoras decía que los chicos tenían más voz ahora, que le gustaba que hicieran estas actividades porque cuando ella era estudiante no los escuchaban, no los dejaban hablar, pero ahora los chicos sí tienen voz" (Profesora 2, comunicación personal, 2025).

Los estudiantes son agentes activos de esa circulación. Uno lo ilustra con un ejemplo concreto: "el otro día entrevisté a la vecina amiga de mi mamá para que me dijera cuál era la receta y cómo manejaba la huerta, para el taller de crear el recetario, y me gustó mucho; me recordó lo que me contaba mi abuela en el huerto antes de que muriera" (Estudiante 7, comunicación personal, 2025). El taller no solo produjo un recetario: generó un vínculo entre una estudiante y una adulta mayor del barrio, poniendo en movimiento un saber que, de otro modo, habría permanecido guardado. Otro estudiante amplía esta dimensión desde el trabajo con collages: "cuando hicimos los collages a partir de la historia que contaba el adulto mayor, disfruté, porque iba cortando y recordando historias de acá, que a veces le cuentan a uno, pero esta vez vienen del que la vivió; me gusta entrevistar a los vecinos" (Estudiante 1, comunicación personal, 2025).

La relación sensorial con los materiales del territorio, lo que en el marco de este artículo denominamos métodoestesis invita a aprender a conocer a través del sentir, del tocar y del habitar la tierra. La escuela cuenta con un recurso singular: arcillas de distintos pigmentos presentes en el patio y la localidad, heredadas de la historia geológica del territorio y de la reorganización del paisaje tras el terremoto de 1960. Los vecinos señalan que la variedad de colores se explica por la oxidación del hierro contenido en estas arcillas, el mismo mineral que fue extraído industrialmente de la zona durante la época de Altos Hornos. Lo que el territorio guarda en su suelo se vuelve, así, una memoria material que los estudiantes pueden leer con las manos, el olfato y la textura.

La intención pedagógica de este acercamiento sensorial es descrita por una docente que acompañó el proceso:

"Y creo que son totalmente importantes y potentes estas estrategias pedagógicas, porque los niños caminan el territorio fuera del aula, se ensucian las manos, recorren, respiran oxígeno puro. No es para todos los estudiantes estar dentro de una sala y aprender dentro de una sala; es importante salir, hay que estar conectados con la tierra. Y trabajar con arcillas es una forma diferente, donde no hay solo un camino, sino que hay varios caminos que llevan a distintos resultados que no están mal: si pones más agua o menos agua, queda diferente. Les permite explorar diferentes inteligencias, diferentes materialidades de la vida que les permiten pensar formas distintas de estar en ella" (Profesora 2, comunicación personal, 2025)

Esa apertura pedagógica se constata en la experiencia directa de los estudiantes. Al inicio del taller de bombas de semillas, algunos mostraron resistencia: "No me quiero ensuciar sacando la arcilla" (Estudiante 7, comunicación personal, 2025). Desde la observación participante se identifica que esa incomodidad duró poco: al ver a sus compañeros y compañeras, la curiosidad apareció, y el mismo estudiante cambió de posición: "Esto no es como pensaba; me gusta tamizar y después filtrar con la tela, es como plastilina. Tía, ¿tiene más semillas? Quiero hacer más bombas" (Estudiante 7, comunicación personal, 2025). El contacto directo con la arcilla transformó la incomodidad en preguntas y en deseo de continuar explorando. Otro estudiante fue más allá y proyectó ese saber hacia la creación: "Profe, con esta arcilla puedo sacar pigmento para pintar; capaz con eso puedo hacer un mural" (Estudiante 8, comunicación personal, 2025).

Estos relatos muestran que el conocimiento del territorio no necesariamente parte del interés previo, sino que puede construirse en el momento del contacto, cuando el cuerpo se involucra antes que la razón. La arcilla, los colores de la tierra, el olor del suelo húmedo y la textura del musgo no son solo contenidos curriculares: son experiencias que conectan a las niñas con el lugar que habitan y les permiten reconocerse como parte de él. Una docente lo expresa desde su observación del proceso:

"A partir de lo que he observado en el trabajo con las chicas y chicos, yo creo que las artes permiten generar nuevas posibilidades de crear, reconocer y contar la experiencia del territorio, que con la pesquera y las forestales puede ser desafiante. Con lo que hemos venido trabajando, se les ha invitado a caminatas que les han desafiado a observar pausadamente y reconocer los elementos de la naturaleza. Con las materialidades que crean, como la bomba de semillas, muestran formas distintas de relacionarse con las plantas y los animales de manera

más cuidadosa, sin dañarlos, identificando que todas pertenecen a este lugar, al igual que los humanos" (Profesora 2, comunicación personal, 2025).

Esta reflexión señala uno de los componentes más difíciles de sistematizar en la investigación: cómo las percepciones de los estudiantes sobre la experimentación del territorio como aula viva, presentan un desafío en como presentar su vínculo con el bienestar y la emergencia de emociones, muchas veces no pasan por la palabra, sino por un gesto de pausa, un silencio, una respiración tranquila ante la textura de la arcilla o el aroma del suelo húmedo. En eso consiste, en la práctica, el sentipensar con la tierra, a veces no pasa por indicadores o encuestas de bienestar emocional, sino de vivencias con la reconexión de la naturaleza que somos y que habitamos.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio evidencian que las prácticas de educación ambiental desarrolladas en la Escuela Rural La Aguada configuran un espacio de salud mental articulado con la salud ecosistémica, en el que el territorio entendido como suelo, agua, humedal, turbera y playa opera simultáneamente como objeto de cuidado y como recurso de bienestar psicosocial (Bang, 2022; Rozas, 2003). Estos resultados dialogan con el enfoque de Una Salud en clave territorializada (OPS, 2025), al mostrar que la salud física y emocional de las niñeces rurales se sostiene en la interdependencia con los ecosistemas locales y en las prácticas colectivas de cuidado, reafirmando la pertinencia de marcos integradores que articulen salud humana, animal y ambiental desde una perspectiva crítica y comunitaria (Mendoza, 2024; Leff, 2022).

En primer lugar, los hallazgos sobre salud en sentido ecosistémico muestran que los estudiantes de La Aguada han construido una comprensión que articula lo humano, lo animal y lo ambiental sin necesidad de mediación experta. La pregunta espontánea de un estudiante durante una salida de terreno, al relacionar la salud del ratón con el riesgo de hantavirus para su propia comunidad, ilustra con precisión el principio central del enfoque Una Salud en su versión comunitaria y decolonial (Canals & Cáceres, 2020), en el cual la interdependencia entre la salud de los ecosistemas y la salud humana puede emerger desde la observación directa del territorio habitado y no solo desde el saber técnico-sanitario. Al mismo tiempo, los datos de la encuesta de bienestar emocional revelan un hallazgo pedagógico de alta relevancia: la transición entre el primer y el segundo ciclo básico constituye un momento de

vulnerabilidad socioemocional, asociado a la pérdida del sello ambiental que caracteriza los primeros años de escolaridad. Esto sugiere que una educación ambiental orientada al bienestar no puede limitarse a los ciclos iniciales, sino que requiere continuidad curricular e intencionalidad pedagógica, de modo que el vínculo con el territorio y el sentido de pertenencia se sostengan como factor protector de la salud mental a lo largo de toda la trayectoria escolar.

En relación con el suelo vivo, la huerta escolar emerge como un eje de regulación emocional y de construcción de agencia colectiva. Cuando los estudiantes describen el suelo “sano”, arcilloso, blando, lleno de lombrices y lo asocian con plantas fuertes, alimentos nutritivos y bienestar corporal, articulan una epistemología ecológica en la que la salud humana es inseparable de la salud ecosistémica (Leff, 2004; Noguera, 2020). La elaboración de bombas de semillas y las prácticas de compostaje transforman sentimientos de impotencia frente a la crisis climática en acciones concretas de cuidado, lo que es consistente con hallazgos que destacan la participación y la acción colectiva como factores protectores frente a la ecoansiedad en estudiantes rurales (Hoffmann et al., 2025). Esta articulación entre cuerpo, suelo y bienestar emocional constituye una expresión del métodoestesis propuesto por Noguera (2020): el conocimiento surge de sentir la tierra y de habitarla, no solo de razonar sobre ella.

Seguido a esto, la trayectoria del agua desde la turbera y el humedal Fami hasta la playa de La Aguada, se presenta como un continuo afectivo y ecológico que conecta las experiencias cotidianas de los estudiantes con la salud de los ecosistemas acuáticos. La contaminación del APR en 2022 y el deterioro progresivo de la playa son vividos no solo como problemas técnicos, sino como amenazas existenciales que generan miedo, rabia y tristeza, coherentes con las descripciones del sufrimiento psicosocial asociado a la degradación ambiental en comunidades rurales (Carmona-Mata et al., 2021). Por el contrario, las jornadas comunitarias de limpieza de playa producen cohesión, orgullo y tranquilidad, confirmando que el territorio puede operar como un recurso terapéutico colectivo (Rozas, 2003) cuando se trabaja desde la participación activa y el cuidado compartido. Esto resulta convergente con el enfoque de Una Salud, que reconoce que los vínculos entre salud humana y salud de los ecosistemas acuáticos son determinantes del bienestar comunitario (OMS, 2023).

La participación comunitaria emerge como el hilo conductor que articula las categorías de salud mental socioecológica identificadas en la investigación. La co-gestión

intergeneracional del territorio con las familias, adultos mayores, docentes y estudiantes, lo cual fortalece el sentido de comunidad, la autoeficacia colectiva y el arraigo territorial, factores que la psicología comunitaria latinoamericana reconoce como determinantes del bienestar psicosocial en contextos rurales (Rozas, 2003; Bang, 2022). El hecho de que estudiantes y familias nombren el humedal, la turbera y la playa como “nuestro lugar” refleja el carácter biocultural del territorio (Escobar, 2011; Gudynas, 2011) y la apropiación subjetiva del espacio como condición de salud mental comunitaria. Esta participación protagónica de las niñeces rurales en la definición y ejecución de acciones de cuidado territorial coincide con lo propuesto por Muñoz-Pedreros et al. (2005), quienes subrayan que la participación infantil trasciende el ámbito metodológico para constituirse en un derecho y en un factor protector de la salud.

Este hallazgo refuerza la tesis desarrollada en el marco teórico sobre las niñeces rurales como sujetos políticos, epistémicos y emocionales del territorio. Los estudiantes de La Aguada no son receptores pasivos de una educación ambiental diseñada por adultos, sino actores que construyen conocimiento situado, asumen roles de cuidado y participan activamente en la defensa del territorio que habitan.

Asimismo, la transmisión intergeneracional de saberes territoriales —recetas, técnicas de huerta, usos medicinales de plantas, memorias del paisaje costero— constituye un eje de salud mental comunitaria que la escuela activa y potencia a través del diálogo con los adultos mayores de la localidad. Cuando los estudiantes entrevistan a vecinas para construir un recetario, o cuando adultos mayores comparten en el museo escolar conocimientos que de otro modo permanecerían guardados, se produce lo que el método estesis (Noguera, 2020) denomina un aprendizaje sentipensante: corporalizado, afectivo y situado en el territorio. La experiencia con las arcillas del patio escolar lo ilustra con particular claridad: el contacto sensorial con el material, su textura, su olor, sus colores vinculados a la historia geológica e industrial del territorio, transforma la incomodidad inicial en curiosidad y en agencia creativa. Este tipo de aprendizaje no es reproducible en un aula convencional: requiere el territorio, la comunidad y el tiempo como condiciones pedagógicas insustituibles. En términos de salud mental, estas experiencias fortalecen el arraigo, el sentido de pertenencia y la capacidad de elaborar colectivamente los duelos ecológicos asociados a la pérdida de biodiversidad y a la transformación forzada del paisaje.

En conjunto, estos hallazgos permiten sostener que el enfoque de Una Salud, cuando se territorializa y se articula con el pensamiento ambiental latinoamericano (Leff, 2004, 2020;

Escobar, 2025) y con la métodoestesis (Noguera, 2020), ofrece un marco potente para comprender la salud mental escolar rural no como un déficit individual a ser intervenido clínicamente, sino como un proceso ecosistémico, relacional y colectivo que se construye en el vínculo cotidiano entre comunidades y territorios. La escuela rural deja así de ser únicamente un espacio de transmisión de contenidos para convertirse en un laboratorio vivo donde se cultivan lazos entre personas, suelos, aguas y especies que sostienen el bienestar psicosocial y la justicia socioambiental (Mendoza, 2024; Corbetta, 2015).

En términos epistemológicos, este proceso implica también una apuesta decolonial: reconocer los saberes situados de las niñeces rurales, de los adultos mayores y de los equipos docentes como fuentes legítimas de conocimiento sobre salud, sin subordinarlos a los dispositivos expertos del sistema sanitario formal ni a las epistemologías dominantes que separan naturaleza de cultura y cuerpo de territorio.

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben ser reconocidas. Se trata de un estudio de caso de una sola escuela rural con características bioculturales singulares — presencia de humedal protegido, turbera y borde costero—, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras realidades rurales chilenas o latinoamericanas. Los resultados son preliminares, obtenidos en una primera fase de codificación temática, y requieren profundización mediante análisis más densos de los relatos de las niñeces, las cartografías y los materiales producidos en los talleres. Asimismo, la presencia activa de las investigadoras en el proceso pedagógico introduce elementos reflexivos y posicionales que deben seguir siendo explicitados en versiones futuras del análisis.

En síntesis, este artículo aporta evidencia cualitativa sobre la relevancia del vínculo entre educación ambiental comunitaria, participación protagónica de las niñeces y salud mental con enfoque ecosistémico en contextos rurales, territorios que suelen asociarse a alta vulnerabilidad socioambiental. Los resultados sugieren que la integración de un enfoque de Una Salud territorializado, la métodoestesis y la participación de niñeces y comunidades en el cuidado del territorio constituye una vía prometedora para construir políticas de salud mental escolar rural más justas, situadas y culturalmente pertinentes, reconociendo a la escuela rural básica como un nodo irremplazable de cuidado territorial y de transmisión cultural. Se recomienda avanzar en investigaciones escolares y en marcos de política pública en educación y salud que reconozcan la interdependencia entre salud ecosistémica, bienestar comunitario y justicia socioambiental, incorporando los saberes locales y las experiencias de educación ambiental rural como recursos estratégicos para la salud integral de las comunidades

educativas del campo en Chile y América Latina. Desde la perspectiva de la educación de campo, estos resultados afirman que las escuelas rurales latinoamericanas no son márgenes del sistema educativo, sino territorios epistémicos donde la vida, la salud y la justicia socioambiental se construyen cotidianamente.

Referencias

Alier, J. M. (2021). *El ecologismo de los pobres: Conflictos ambientales y lenguajes de valoración* (6.^a ed.). Icaria Editorial.

Bang, C. (2022). Salud mental comunitaria y colectiva: reflexiones desde la investigación, el desarrollo y acompañamiento de experiencias territoriales. *Fronteras*, (18), 33–45. https://www.researchgate.net/profile/CarolinaGonzalezLaurino/publication/363542188_Fronteras_18/links/63224dea071ea12e3632a63b/Fronteras-18.pdf#page=34

Canals, M., & Cáceres, D. (2020). Una Salud: conectando la salud humana, animal y ambiental. *Cuadernos Médico Sociales*, 60(1), 9–18. <https://cuadernosms.cl/index.php/cms/article/view/121>

Carmona-Mata, C., Sapiains, R., & Yohannessen, K. (2021). *Cambio climático y salud mental: un llamado a la acción*. Ministerio de Salud de Chile / Red de Salud UC Christus. <https://www.uc.cl/noticias/cambio-climatico-y-salud-mental-un-llamado-a-la-accion/>

Carrillo-Oronzor, C., Barrera-Sánchez, L., & Mundo-Hernández, J. (2024). Percepción sensorial del territorio y aprendizaje situado. En L. Chávez-Rodríguez, C. Ruiz-de-Oña Plaza, & S. Latini (Eds.), *Justicia socioambiental y educación en América Latina*. CLACSO.

Castellanos, A., & Bartolo Atilio, J. (2021). La salud mental comunitaria en América Latina y El Salvador: Un reto para el tercer milenio. *Revista Humanidades*, 9. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/humanidades/article/view/1886>

Chávez-Rodríguez, L., Ruiz-de-Oña Plaza, C., & Latini, S. (Eds.). (2024). *Justicia socioambiental y educación en América Latina*. CLACSO.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>

Corbetta, S. (2015). Ambiente, educación y territorios. Hacia una didáctica fronteriza para la formación docente. *Voces en el Fénix*, 6(47), 98–105. <https://www.vocesenelfenix.com>

Corbetta, S. (2021). *Educación, ambiente y territorio: Claves para una pedagogía de los lugares*. CLACSO; UNIPE Editorial Universitaria.

Del Rosario Ayala Carrillo, M., Martínez-Corona, B., & Arteaga-Zamora, I. (2017). Perspectivas feministas en el pensamiento ambiental latinoamericano: Cuerpo, territorio y

resistencia. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 14(2), 203–220. Revista: *Agricultura, Sociedad y Desarrollo* (Colegio de Postgraduados, México).

Escobar, A. (2011). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Envión Editores; Universidad del Cauca.

Escobar, A. (2025). *Desde el Sur: Alternativas al desarrollo y al capitalismo*. CLACSO.
Eschenhagen, M. L. (2021). Colonialidad del saber – educación ambiental: la necesidad de diálogos de saberes. *Praxis & Saber*, 12(28), 56–69.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.1160>

García, O. (2020). Educación popular ambiental en contextos de crisis. Orientaciones pedagógicas para transitar las alternativas ecosociales. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (24), 38–55. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i24.1812>

Gudynas, E. (2011, noviembre 10–12). *Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo* [Ponencia]. Seminario Internacional «Alternativas al capitalismo», Buenos Aires, Argentina. CLAES.

Hoffmann, T., Silva, M., & Elwell, T. L. (2025). Ecoansiedad en estudiantes rurales del sur de Chile ante las crisis ecológicas y el cambio climático. *Psicoperspectivas*, 24(3), 1–15.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol24-Issue3-fulltext-3494>

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2024). *Mapa de conflictos socioambientales en Chile 2024* [Mapa]. <https://www.indh.cl/mapaconflictos>

Krapovickas, J. (2017). Desigualdades socioambientales y territorialidades en disputa en el Gran Chaco americano. *Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, (22), 4–28. <https://doi.org/10.17141/letrasverdes.22.2017.2798>

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2009). *Pensamiento ambiental latinoamericano: Patrimonio de un saber para la sustentabilidad*. Universidad Nacional de La Plata.

Leff, E. (2022). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores México.

Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología de El Salvador*, 22, 219–231.

Mendoza, R. G. M. (2024). Educación e investigación educativa para la justicia epistémica, social y ambiental: rutas para construir otras formas de habitar el mundo desde el Sur. En R. G. Mendoza Mendoza et al. (Eds.), *Nuevas prácticas, añejas tensiones: alternativas político-educativas desde el Sur* (pp. 47–66). CLACSO.

Ministerio del Medio Ambiente. (2018). *Plan de acción nacional de cambio climático 2017–2022*. <https://cambioclimatico.mma.gob.cl/plan-de-accion-nacional-de-cc-2017-2022/>

Ministerio del Medio Ambiente. (2020). *Estrategia nacional de biodiversidad 2017–2030*. <https://biodiversidad.mma.gob.cl/estrategia-nacional-de-biodiversidad/>

Monje-Hernández, C. (2020). Territorios, conflictos socioambientales y salud en el sur de Chile. En P. Vega (Ed.), *Ambiente, cuerpo y salud en territorios de conflicto* (pp. 195–210). RIL Editores.

Muñoz-Pedrerros, A., Pantoja, J., Gil, C., & Morales, J. (2005). Tres experiencias planificadas de educación ambiental en sectores rurales del sur de Chile. *Ambiente & Sociedade*, 8(2), 91–114. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2005000200007>

Noguera, A. P. (2020). *Métodoestesis: Aventura geo-epistémica en clave Sur*. Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2023). *El estado de la biodiversidad para la alimentación y la agricultura en el mundo*. <https://www.fao.org/state-of-biodiversity-for-food-agriculture/es/>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2025). *Una Salud: Enfoque integrado para la salud humana, animal y ambiental*. <https://www.fao.org/one-health/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2022, septiembre 17). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Marco tripartito y PNUMA Una Salud: Guía para la aplicación*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240045859>

Organización Mundial de la Salud. (2025, enero 8). *Salud mental: datos y cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Organización Mundial de Sanidad Animal. (2025). *Una Salud: La OMSA y el enfoque conjunto*. <https://www.woah.org/es/que-hacemos/sanidad-y-bienestar-animal/una-salud/>

Organización Panamericana de la Salud. (2025). *Salud mental en las Américas: Una Salud y enfoques comunitarios*. <https://www.paho.org/es/temas/salud-mental>

Prosser Bravo, G., Rojas-Andrade, R., Caro Zúñiga, C., Schröder Navarro, E., & Romo-Medina, I. (2024). Determinants of the implementation of participatory actions in environmental education with children and adolescents in Chile. *Environmental Education Research*, 30(5), 794–806. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2240042>

Revista Brasileira de Educação do Campo. (2026). Dossiê: Saúde mental e comunidades educativas rurais. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 11. <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/index>

Reyes, A., Ortega, L., & Martínez, P. (2016). [Capítulo sobre educación popular ambiental y movimientos sociales]. En M. Eschenhagen & C. Maldonado (Eds.), *Un viaje por las alternativas al desarrollo. Perspectivas y propuestas teóricas* (pp. xx–xx). Universidad del Rosario.

Rozas, G. (2003). Psicología comunitaria, territorio y salud mental. *Psykhē*, 12(1), 103–117. <https://www.psykhe.cl/index.php/psykhe>

Sapiains, R., Ugarte, A. M., & Hasbún, J. (2019). Percepciones del cambio climático en la Isla de Chiloé: Desafíos para la gobernanza local. *Magallania (Punta Arenas)*, 47(1), 83–103. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442019000100083>

Signorini, G. S., Ribeiro, L. P., & Rojas-Andrade, R. (2024). Psicología rural escolar: Relaciones, contornos y relatos latinoamericanos. *Revista de Psicología*, 33(1), 92–103. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2024.71900>

UNESCO. (2021). *Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560_spa

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 06/05/2026
Aprovado em: 15/06/2026
Publicado em: 10/07/2026

Received on May 06th, 2026
Accepted on June 15th, 2026
Published on July, 10th, 2026

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Torres Homez, P. A. (2026). Salud mental comunitaria y educación ambiental desde el enfoque Una Salud: una experiencia en la Escuela Rural de La Aguada. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20657.

ABNT

TORRES HOMEZ, P. A. Salud mental comunitaria y educación ambiental desde el enfoque Una Salud: una experiencia en la Escuela Rural de La Aguada. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e20657, 2026.