

Tejiendo Saberes: Fondos Comunitarios de Conocimiento en una Escuela Rural Chilena

Weaving Knowledge: Community Funds of Knowledge in a Chilean Rural School

Daniela Bachmann Vera^{1*}, Marcia Bachmann Subiabre²

¹Universidad Austral de Chile, Chile; ²Profesora Rural Jubilada

Recibido:

17 de octubre, 2025

Aceptado:

31 de mayo, 2026

Publicado:

10 de agosto, 2026

*Autor de

correspondencia

Daniela Bachmann Vera
Universidad Austral de
Chile

Correo electrónico:

daniela.bachmann@uach.cl

Como citar:

Bachmann Vera, D., &
Bachmann Subiabre, M.
(2026). Tejiendo Saberes:
Fondos Comunitarios de
Conocimiento en una Escuela
Rural Chilena. *Revista De
Estudios Y Experiencias En
Educación*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3546>

RESUMEN

La educación rural enfrenta la tensión entre currículos estandarizados y la riqueza cultural territorial. Este artículo sistematiza una experiencia pedagógica desarrollada durante un año en una escuela multigrado del sur de Chile, donde una profesora articuló el currículo escolar en torno al rescate del tejido a telar como fondo comunitario de conocimiento. Este trabajo emerge de la colaboración entre la investigadora que documentó el proceso durante el 2022, y la profesora que diseñó e implementó la experiencia. La sistematización, realizada un año después, integró las observaciones de campo con el conocimiento experiencial docente. Se analizaron productos estudiantiles (cuadernos, Guía del Pequeño Artesano, piezas textiles), registros fotográficos y entrevistas. La experiencia creó un tercer espacio educativo donde el tejido artesanal se convirtió en vehículo para aprendizajes significativos. Se observó incremento en asistencia escolar, participación de las familias, y fortalecimiento de la identidad cultural estudiantil. Los estudiantes alcanzaron objetivos en Matemáticas, Ciencias, Lenguaje e Historia a través de la práctica del tejido. La contribución específica del artículo es doble. En lo conceptual, documenta empíricamente las tres fases del proceso mesogenético y sus tensiones productivas, escasamente evidenciadas en contextos educativos formales. En lo pedagógico, demuestra que articular saberes comunitarios con objetivos curriculares no compete con el currículo formal, sino que lo potencia, aunque su sostenibilidad depende de apoyos sistémicos actualmente insuficientes.

PALABRAS CLAVE

Escuela rural; fondos de conocimiento; aprendizaje situado; currículo contextualizado; aula multigrado; participación comunitaria.

ABSTRACT

Rural education faces the tension between standardized curricula and the richness of territorial culture. This article systematizes a pedagogical experience developed over one year in a multigrade school in southern Chile, where a teacher articulated the school curriculum around the recovery of loom weaving as a community fund of knowledge. This work emerges from the collaboration between the researcher who documented the process during 2022, and the teacher who designed and implemented the experience. The systematization, conducted one year later through a collaborative systematization of experiences design, integrated field observations with the teacher's experiential knowledge. Student products (notebooks, the Little Artisan's Guide, textile pieces), photographic records, and interviews were analyzed. The experience created a third educational space where traditional weaving became a vehicle for meaningful learning. An increase in school attendance, active family participation, and strengthening of students' cultural identity were observed. Students achieved objectives in Mathematics, Science, Language, and History through weaving practice. The specific contribution of this article is twofold. Conceptually, it empirically documents the three phases of the mesogenetic process and their productive tensions, rarely evidenced in formal educational settings. Pedagogically, it demonstrates that articulating community knowledge with curricular objectives does not compete with the formal curriculum but rather enhances it, although its sustainability depends on systemic supports that are currently insufficient.

KEYWORDS

Rural schools; funds of knowledge; situated learning; contextualized curriculum; multigrade classes; community involvement.

1. Introducción. La riqueza oculta de la escuela rural

La educación en contextos rurales enfrenta un desafío constante: la tensión entre un currículo nacional estandarizado y la riqueza cultural del territorio (Puruncajas, 2023). La dificultad para reconocer esta riqueza se explica por el paradigma dominante: la escuela rural ha sido observada desde la carencia, definida por lo que le falta en recursos, conectividad, especialistas o matrícula (Retamal Cisterna, 2021); una visión deficitaria que, si bien refleja brechas materiales reales, opaca las potencialidades pedagógicas únicas que estas escuelas albergan.

Contrario a ser el eslabón débil del sistema (Juárez Bolaños et al., 2020), la escuela rural posee características únicas que pueden convertirla en un semillero de innovación educativa si se observan desde una perspectiva de fortalezas o activos (Núñez Muñoz et al., 2022). Su matrícula reducida facilita la enseñanza personalizada, el aula multigrado fomenta el aprendizaje cooperativo (Valle Tepatl & Naranjo Flores, 2023) y, en territorios aislados, se transforma en núcleo de cohesión social (Vera-Bachmann & Salvo Garrido, 2016), actuando como bastión de la cultura local (Gómez Tocarruncho et al., 2021).

En este ecosistema, la figura del profesor adquiere dimensiones extraordinarias. Su rol va más allá de la enseñanza de contenidos, convirtiéndose en agente cultural, mediador social y articulador comunitario (Vera-Bachmann et al., 2012). Su éxito depende menos de didácticas estandarizadas y más de su capacidad para leer el contexto, dialogar con la comunidad y ser percibido como miembro de ella (Juárez Bolaños et al., 2020). Este perfil multifacético, que demanda profunda sensibilidad cultural y capacidad de adaptación, raramente es abordado en la formación docente tradicional (de La Vega Rodríguez, 2021).

Este artículo documenta cómo una profesora encarnó este potencial, permitiendo que el tejido a telar se convirtiera durante un año en el centro de su proyecto educativo. Esta experiencia fue acompañada y documentada por una investigadora, quien asumió el rol de observadora durante todo el proceso. El objetivo de este artículo es compartir este viaje pedagógico, no como una receta replicable mecánicamente en cualquier contexto, sino como un testimonio reflexivo del poder que reside en los saberes comunitarios para revitalizar la educación cuando son intencionadamente articulados con el currículo formal.

2. Lentes teóricos para comprender la experiencia

Para comprender esta transformación educativa, es necesario situar la experiencia dentro de un marco conceptual que guíe sus fundamentos. Aunque el proyecto nació de la práctica docente, su coherencia puede ser explicada por un entramado de teorías que dialogan entre sí.

La piedra angular es el enfoque de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad. Se optó por este marco porque trasciende la noción original de Fondos de Conocimiento, que se centraba en los saberes del hogar (Moll et al., 1992). La perspectiva comunitaria (Esteban-Guitart et al., 2022) resulta más pertinente para el contexto rural, al definir los fondos comunitarios como oportunidades educativas culturalmente desarrolladas, históricamente acumuladas y socialmente distribuidas en un territorio. Operacionalmente, este enfoque demanda que los docentes desarrollen competencias para identificar sistemáticamente estos fondos. Esto se logra mediante la observación, entrevistas a portadores de saberes, y mapeo territorial de prácticas culturales vigentes. La decisión didáctica fundamental consiste en seleccionar fondos que posean suficiente densidad conceptual para articularse con múltiples áreas curriculares, asegurando que la práctica cultural elegida no se reduzca a una ilustración superficial, sino que funcione como eje articulador de aprendizajes complejos.

Para comprender cómo estos fondos se activaron, resulta clave el enfoque mesogenético (Esteban-Guitart et al., 2023). Este concepto vygotskiano alude a la creación de terceros espacios: espacios híbridos que surgen cuando dos sistemas de actividad, como la escuela formal y el saber artesanal comunitario, se encuentran y negocian para crear una nueva práctica conjunta. La experiencia del tejido ejemplifica la mesogénesis, donde escuela, tejedora y familias crean conjuntamente un espacio con reglas y objetivos que fusionan lo curricular con lo ancestral, promoviendo una inclusión auténtica al validar las identidades estudiantiles y articular un ecosistema educativo local (Kizys et al., 2025; Omodan, 2023). Desde una perspectiva didáctica, la mesogénesis implica diseñar intencionalmente momentos de encuentro entre sistemas de conocimiento, facilitando negociaciones explícitas sobre criterios de validación, autoridad epistémica y formas de evaluación. El docente actúa como arquitecto de estas negociaciones, creando estructuras que permiten el diálogo entre lógicas diferentes sin subordinar una a la otra.

Mientras la mesogénesis explica cómo se creó este espacio, el Aprendizaje Situado (Lave & Wenger, 2009) describe lo que ocurrió dentro de él. El aula se transformó en un taller auténtico donde los niños aprendieron a tejer participando activamente en la práctica. A través de la participación periférica legítima, los estudiantes, inicialmente novatos, se movieron progresivamente hacia el centro de la práctica, guiados por la tejedora experta. Significativamente, la profesora se posicionó también como aprendiz, modelando humildad epistémica y el valor del conocimiento intergeneracional. Esta teoría orienta decisiones sobre la organización social del aula: en lugar de la transmisión frontal de información, se privilegian comunidades de práctica donde expertos comunitarios y estudiantes colaboran en actividades auténticas con propósitos reales. La evaluación se desplaza desde pruebas descontextualizadas hacia el dominio progresivo de la práctica, observable en la calidad de productos tangibles y en la capacidad de los estudiantes para explicar procesos a otros.

Finalmente, la Pedagogía Culturalmente Sensible (Caingcoy, 2023) ofrece el lente para entender la conexión emocional del proyecto. Al centrar el currículo en un símbolo cultural como el tejido, cada hebra se convirtió en un acto de afirmación cultural. Cada color extraído de plantas locales era lección de ciencia y reconexión con el territorio. Cada diseño era problema matemático y recreación de símbolos ancestrales. Este entrelazamiento entre contenido curricular e identidad cultural fomentó un mayor compromiso académico y una conciencia crítica positiva sobre el entorno. Operacionalmente, esta pedagogía requiere que los docentes identifiquen símbolos culturales significativos para la comunidad específica y diseñen secuencias didácticas donde el dominio de contenidos formales se alcance mediante la práctica cultural, evitando tanto la folklorización superficial como la instrumentalización que reduce la cultura a un pretexto para enseñar contenidos predeterminados.

La articulación de estos cuatro marcos teóricos no es meramente aditiva sino sinérgica, generando un modelo pedagógico integral donde los fondos comunitarios proveen el contenido cultural, la mesogénesis define el proceso de encuentro y negociación, el aprendizaje situado estructura la participación, y la pedagogía culturalmente sensible asegura la conexión identitaria. Esta integración teórica posee potencial de transferibilidad transcultural: aunque los fondos específicos varían entre territorios, la lógica operacional permanece constante.

Habiendo establecido el marco conceptual que guía la interpretación, a continuación se describe el contexto específico donde se desarrolló esta experiencia y la metodología empleada para su sistematización.

3. Contexto y aproximación metodológica

Este trabajo emerge de la colaboración entre la investigadora que observó y documentó el proceso, y la profesora rural que diseñó e implementó la experiencia. El contexto fue una Escuela Rural unidocente y multigrado ubicada a 20 kilómetros de Puerto Montt, Chile, con una matrícula de 15 estudiantes de 1° a 6° básico, cuyas edades oscilaban entre 6 y 11 años. Durante 2022, la investigadora realizó visitas periódicas documentando mediante notas de campo, entrevistas y fotografías el desarrollo del proyecto pedagógico centrado en el tejido a telar.

Las sesiones dedicadas al tejido se estructuraron con una frecuencia de tres veces por semana durante el año académico completo. La duración temporal varió según la naturaleza de cada actividad: sesiones de una hora y media para el trabajo directo en telar, y jornadas completas de mañana para actividades que demandaban procesos más extensos. Estas últimas incluían la recolección de plantas tintóreas en el territorio, el teñido de lanas que requería preparación, cocción y secado, y el diseño colaborativo de patrones y simbología que implicaba investigación y diálogo intergeneracional con portadores de saberes.

La condición multigrado de la escuela, con estudiantes de seis cursos diferentes trabajando simultáneamente en el mismo espacio, lejos de constituir una limitación, se convirtió en una fortaleza pedagógica. La profesora organizó el trabajo mediante diferenciación por complejidad progresiva: mientras los estudiantes menores (1° a 3° básico) trabajaban en telares pequeños con diseños simples de dos o tres colores y cálculos matemáticos básicos de conteo y sumas, los estudiantes mayores (4° a 6° básico) asumían proyectos más complejos con diseños que requerían cálculos de proporciones y fracciones, y mayor autonomía en la experimentación con teñidos. Esta organización permitió que estudiantes mayores actuaran como tutores de los menores, modelando técnicas y apoyando la resolución de problemas, mientras la profesora circulaba facilitando aprendizajes específicos según las necesidades de cada estudiante o grupo. El tejido permitía que todos trabajaran en el mismo proyecto general pero con niveles de complejidad diferenciados y apropiados a cada grupo etario.

Desde el inicio del proceso de documentación, la investigadora solicitó autorización formal a la profesora, y a padres, madres y apoderados para registrar la experiencia mediante observaciones, entrevistas y fotografías. Las familias accedieron voluntariamente, comprendiendo que la documentación tenía estrictos fines académicos orientados a sistematizar y difundir una práctica pedagógica. Se resguardó el principio de confidencialidad mediante el uso de seudónimos para todos los participantes, con excepción de la artesana comunitaria cuyo rol público en el territorio y consentimiento explícito para ser identificada justificaron preservar su identidad real.

Este trabajo se inscribe en el enfoque de la sistematización de experiencias, una tradición metodológica latinoamericana que concibe la práctica como fuente legítima de conocimiento y busca reconstruir críticamente una experiencia ya vivida para extraer de ella aprendizajes transferibles (Jara Holliday, 2018). Dentro de esa tradición, se adoptó una modalidad colaborativa, donde la investigadora y la profesora coprodujeron la interpretación de la experiencia en lugar de situar a la docente como mero objeto de estudio. A diferencia de los diseños etnográficos clásicos, centrados en la observación externa, o de la investigación acción, orientada a transformar la práctica mientras ocurre, la sistematización colaborativa opera retrospectivamente sobre una experiencia concluida y reconoce el saber práctico docente como un conocimiento de igual estatus epistémico que el saber académico formal. Esta precisión importa para lectores no familiarizados con esta tradición, porque el valor del diseño no descansa en la generalización estadística, sino en la profundidad interpretativa y en la transferibilidad conceptual de lo aprendido.

La sistematización colaborativa propiamente tal se realizó un año después de finalizada la experiencia, a través de siete sesiones de reflexión conjunta presenciales, complementadas con intercambios escritos para la revisión iterativa de interpretaciones. Este período permitió integrar las observaciones documentadas contemporáneamente con el conocimiento experiencial reflexivo de la profesora. La distancia temporal, lejos de constituir una limitación, habilitó una reflexión profunda sobre patrones, tensiones y significados no evidentes en el momento inmediato de la acción pedagógica (Schön, 1992). La investigadora aportó la mirada externa sistemática, identificando conexiones teóricas con marcos conceptuales relevantes, mientras la profesora proporcionó la comprensión contextualizada de dinámicas sutiles, intencionalidades pedagógicas específicas y significados culturales territoriales. Esta complementariedad epistémica entre conocimiento académico formal y saber práctico docente se alinea con modelos contemporáneos de asociación investigadora-docente que reconocen a los profesores como intelectuales productores de conocimiento educativo válido (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

El proyecto documentado se desarrolló en cuatro momentos diferenciados temporalmente que estructuraron el año escolar: exploración inicial mediante entrevistas realizadas por estudiantes a personas mayores sobre oficios tradicionales del sector (marzo-abril); habilitación comunitaria del espacio físico de trabajo y llegada de la artesana experta a la escuela como co-educadora (mayo); ciclo sostenido de producción textil integrando sistemáticamente contenidos curriculares de múltiples asignaturas (junio-octubre); participación en concurso nacional y socialización pública de los aprendizajes en contexto universitario (noviembre). Cada momento respondió a dinámicas pedagógicas emergentes más que a una planificación rígida previa, coherente con el enfoque mesogenético, donde las reglas del tercer espacio educativo se negocian colaborativamente en la práctica cotidiana más que determinarse anticipadamente por diseño instruccional.

Las citas textuales presentadas en el análisis derivan de entrevistas y sesiones de reflexión colaborativa entre investigadora y profesora. Los productos estudiantiles analizados sistemáticamente incluyen cuadernos individuales con anotaciones, cálculos y diseños; la "Guía del Pequeño Artesano" de 32 páginas creada colectivamente por los estudiantes combinando textos instructivos, narrativos y descripciones; y las piezas textiles confeccionadas completamente por los estudiantes (cinturones, bolsos, manta pequeña). Los registros fotográficos documentaron momentos clave del proceso: recolección de plantas, experimentación con teñidos, trabajo en telares, productos intermedios y finales, participación familiar, y presentación pública.

Para asegurar rigor metodológico, se implementó una triangulación sistemática de fuentes de información comparando notas de campo contemporáneas tomadas durante 2022 con reconstrucciones experienciales posteriores elaboradas en 2023, verificándolas permanentemente con evidencia tangible materializada en productos estudiantiles y registros fotográficos. El análisis colaborativo involucró ciclos iterativos de reflexión individual seguidos de sesiones de interpretación conjunta, donde investigadora y profesora confrontaron perspectivas, resolvieron discrepancias interpretativas y construyeron comprensiones compartidas. Más que

describir cronológicamente lo ocurrido, la interpretación se orientó a reconstruir el sentido pedagógico de la experiencia, decidiendo conjuntamente qué momentos y qué productos revelaban con mayor fuerza la articulación entre los saberes del tejido y los objetivos curriculares, y rescatando de ellos los aprendizajes transferibles a otros contextos rurales. Esta aproximación metodológica reconoce las limitaciones inherentes a la sistematización de una experiencia singular: la ausencia de mediciones estandarizadas pre y post intervención limita comparaciones sistemáticas con enfoques pedagógicos tradicionales y dificulta establecer relaciones causales rigurosas entre la metodología empleada y los resultados de aprendizaje. No obstante, los productos tangibles analizados evidencian el logro de objetivos curriculares formales en Matemáticas, Ciencias, Lenguaje e Historia, sugiriendo que la pedagogía culturalmente situada no compromete, sino que potencia, el aprendizaje académico.

4. La experiencia en movimiento. Crónica de un año de tejido y aprendizaje

4.1 El despertar. Cuando los niños descubrieron su patrimonio

La iniciativa surgió de una actividad de Lenguaje donde la profesora invitó a sus estudiantes a entrevistar a personas mayores sobre oficios antiguos del sector. Diseñada como actividad curricular estándar, las respuestas de los niños excedieron las expectativas de la profesora. Las notas de campo documentan mayor involucramiento en el aula, estudiantes llegando temprano, entusiasmo por compartir historias y, algunos de ellos, pidiendo realizar entrevistas adicionales.

Las entrevistas revelaron no solo técnicas de tejido, sino historias familiares que conectaban a los niños con su linaje cultural. Teresa, de 10 años, relató: *"Mi mamá dice que su mamá, tejía mantas grandes para protegerse del frío en el invierno. Mi mamá dice que ella aprendió un poquito pero que después ya no tejió más porque no había tiempo"*. Como recuerda la madre de Teresa: *"Mi hija preguntó por qué ya no tejíamos como antes. Me hacía preguntas que yo nunca me había hecho. Fue la primera vez que vi que fueran interesantes las historias de su abuela"*.

Actuando como pequeños etnógrafos, los niños documentaron la riqueza del saber sobre el telar: qué materiales se usaban, cómo se construía un telar, qué diseños eran tradicionales, qué significaban ciertos símbolos. Este material recolectado sirvió de puente para que la profesora contactara a una destacada tejedora del sector, la abuela Yolita, de 73 años, y la invitara a la escuela.

4.2 La transformación. Cuando el aula se volvió taller

La llegada de la abuela Yolita, portadora del fondo comunitario de conocimiento, transformó el aula. El silencio tradicional fue reemplazado por conversaciones, el sonido de los telares y las exclamaciones de los niños al descubrir cómo las plantas podían teñir la lana de colores intensos. Como reflexiona un padre: *"Cuando entré a la sala de la parte vieja de la escuela después que empezó lo del tejido, ya no era igual. Había telares, y ollas con plantas hirviendo y lanas de colores colgando para que se secaran en la cocina de la escuela. Me sorprendió ver a mi hijo concentrado trabajando en su telar. La escuela nos devolvió algo que creíamos que ya no servía para nada"*.

El espacio físico también se transformó. Un espacio aledaño usado como bodega fue habilitado como taller artesanal. En trabajo comunitario, profesora, padres, abuelos y estudiantes ordenaron y equiparon el espacio. Algunos padres construyeron telares adaptados al tamaño infantil, mientras otros trajeron telares antiguos que estaban guardados en sus casas. Como relata la profesora: *"Cuando armamos los telares era como si la escuela hubiera recuperado una parte de su alma que no sabíamos que había perdido"*. Las fotografías documentan esta transformación: la sala con telares, niños recolectando plantas y grupos trabajando en el teñido de lanas.

4.3 El aprendizaje en acción. Más allá de las asignaturas

El tejido se convirtió en vehículo natural para los aprendizajes curriculares. Mientras la abuela Yolita compartía su arte, el rol de la profesora evolucionó hacia diseñadora pedagógica, conectando cada paso con objetivos curriculares.

En Matemáticas, cada diseño era un problema auténtico. Para calcular lana necesaria, los estudiantes aplicaban multiplicación, división, proporciones y fracciones. Guillermo, de 9 años, explicaba: *"Para hacer el dibujo del*

copihue necesité calcular cuántos hilos rojos, cuántos verdes y cuántos café. Si el bolso tiene 80 hilos y el copihue ocupa la mitad, entonces son 40 hilos para el copihue. Y si el copihue tiene tres colores, tengo que dividir 40 entre 3. Pero 40 no se puede dividir exacto entre 3... así que hice 14 hilos de cada color y me sobraron 2 hilos que puse rojos porque el rojo es el color que más se usa en el copihue". Los cuadernos revelan progresión en complejidad de cálculos. Al inicio Lucero (8 años) dibujó un esquema distribuyendo 60 hebras en rayas, calculando "20 hilos rojos, 20 azules y 20 blancos para que quede parejo". Hacia septiembre, los estudiantes más grandes realizaban cálculos complejos con diferentes proporciones, áreas de figuras geométricas, y estimaciones de metraje total.

En Ciencias, el teñido permitió aplicar el método científico. Los estudiantes formulaban hipótesis (*"creemos que si usamos hojas de maqui el color va a ser morado oscuro porque el maqui es morado"*), diseñaban experimentos (*"¿qué pasa si echamos más sal al agua?"*, *"¿cambia el color si dejamos la lana más tiempo sumergida?"*), registraban procedimientos y resultados, y analizaban conclusiones. Los registros documentan experimentos con 12 plantas diferentes, incluyendo anotaciones sobre resultados inesperados: *"pensábamos que la corteza del árbol que está en patio iba a dar café pero dio un color amarillo oscuro, ¿por qué pasó eso?"*, *"las hojas de nalca dieron un color verde clarito pero cuando le echamos limón se puso más oscuro"*.

En Lenguaje e Historia, la "Guía del Pequeño Artesano" exigió dominar múltiples géneros: textos instructivos, relatos narrativos de historias familiares, descripciones técnicas de plantas, y argumentos sobre el valor del conocimiento tradicional. El documento final de 32 páginas, combinando texto original con fotografías e ilustraciones, validó a los estudiantes como autores. La guía incluye catálogo de plantas con propiedades tintóreas, fotografías de lana teñida, diseños originales con especificaciones técnicas, e imágenes de prendas y objetos tejidos. Como reflexiona la profesora: *"Al principio, mi mayor temor era que toda esta actividad del tejido terminara siendo solo algo entretenido. Pero conforme fue avanzando el proyecto, me di cuenta de que no era una actividad complementaria como yo había pensado inicialmente, sino que era una metodología muy buena. Me di cuenta de que podía aprovechar el proceso del tejido para trabajar prácticamente todos los contenidos del currículo obligatorio de una manera mucho más significativa y contextualizada"*.

La Tabla 1 sintetiza ejemplos representativos de cómo se articularon contenidos curriculares específicos con la práctica del tejido, mostrando la tarea concreta realizada, el contenido curricular abordado y el producto evidenciable generado por los estudiantes. Los ejemplos ilustran la diferenciación por complejidad según nivel, característica central del trabajo en aulas multigrado.

Tabla 1

Ejemplos Representativos de Articulación entre Contenidos Curriculares y Práctica del Tejido

Asignatura	Ejemplo Específico	Tarea Situada en el Tejido	Contenido Curricular Abordado	Producto Evidenciable	Nivel
Matemáticas	Diseño de copihue en bolso	Distribuir 80 hilos totales: copihue ocupa la mitad (40 hilos) en 3 colores	Proporciones y fracciones: $40 \div 3 = 13.3$, ajustado a 14-14-12 hilos	Esquemas en cuadernos con cálculos y distribución de hebras	4°-6°
Matemáticas	Diseño de rayas en Lucero	Distribuir 60 hebras en tres colores "para que quede parejo"	División básica y sumas: 20 rojos + 20 azules + 20 blancos = 60	Dibujo del diseño con anotaciones numéricas	1°-3°
Ciencias Naturales	Teñido con maqui	Hipótesis: "El maqui dará morado porque el fruto es morado"	Método científico: formulación de hipótesis, experimentación, conclusiones	Registro experimental con resultado observado y análisis	Todos
Ciencias Naturales	Experimento con pH	Observar cambio de color en nalca al agregar limón: "se puso más oscuro"	Reacciones químicas y propiedades de la materia (ácidos/bases)	Anotaciones sobre variables y resultados inesperados	4°-6°
Lenguaje y Comunicación	Guía del Pequeño Artesano	Crear manual instructivo sobre proceso completo del tejido	Textos instructivos, narrativos y descriptivos integrados	Documento de 32 páginas con fotos, ilustraciones y múltiples géneros	Todos

Historia	y	<i>Entrevista de Teresa a su abuela</i>	Documentar historia familiar: "Mi abuela tejía mantas grandes para el frío"	Patrimonio cultural, transmisión intergeneracional, cambios históricos	Entrevistas transcritas y reflexiones sobre Todos
Geografía					abandono del tejido

Nota. Esta tabla presenta ejemplos específicos extraídos de los productos estudiantiles analizados (cuadernos, Guía del Pequeño Artesano, registros experimentales). La articulación curricular no se limitó a estos casos, sino que permeó todo el proceso de aprendizaje durante el año académico. Los ejemplos ilustran cómo cada contenido curricular se integró orgánicamente con la práctica cultural del tejido, permitiendo aprendizajes significativos en diferentes niveles de complejidad según el curso. Elaboración propia.

4.4 El reconocimiento. Cuando lo local se volvió nacional

El momento culminante llegó tras la postulación de la profesora a un concurso nacional que premiaba el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en actividades docentes. El proyecto fue seleccionado para la final, que incluía una exposición en una importante universidad de la capital del país. Este logro se convirtió en la motivación para organizar un viaje de más de 1.000 kilómetros, una experiencia transformadora para la mayoría de los niños, quienes por primera vez salían de su región. Aunque no obtuvieron el primer lugar, la experiencia recibió un reconocimiento formal. La culminación del proyecto fue el evento en la universidad: mientras la profesora exponía cómo utilizó las TICs en el proyecto, los estudiantes instalaron sus telares, tejieron en vivo y explicaron con destreza a los asistentes las distintas fases del proceso. Los niños, convertidos en embajadores de su cultura, regalaron pequeños tejidos confeccionados por ellos mismos.

5. Análisis y reflexiones. Los frutos del tercer espacio educativo

5.1 La mesogénesis en acción. Evidencias de la transformación

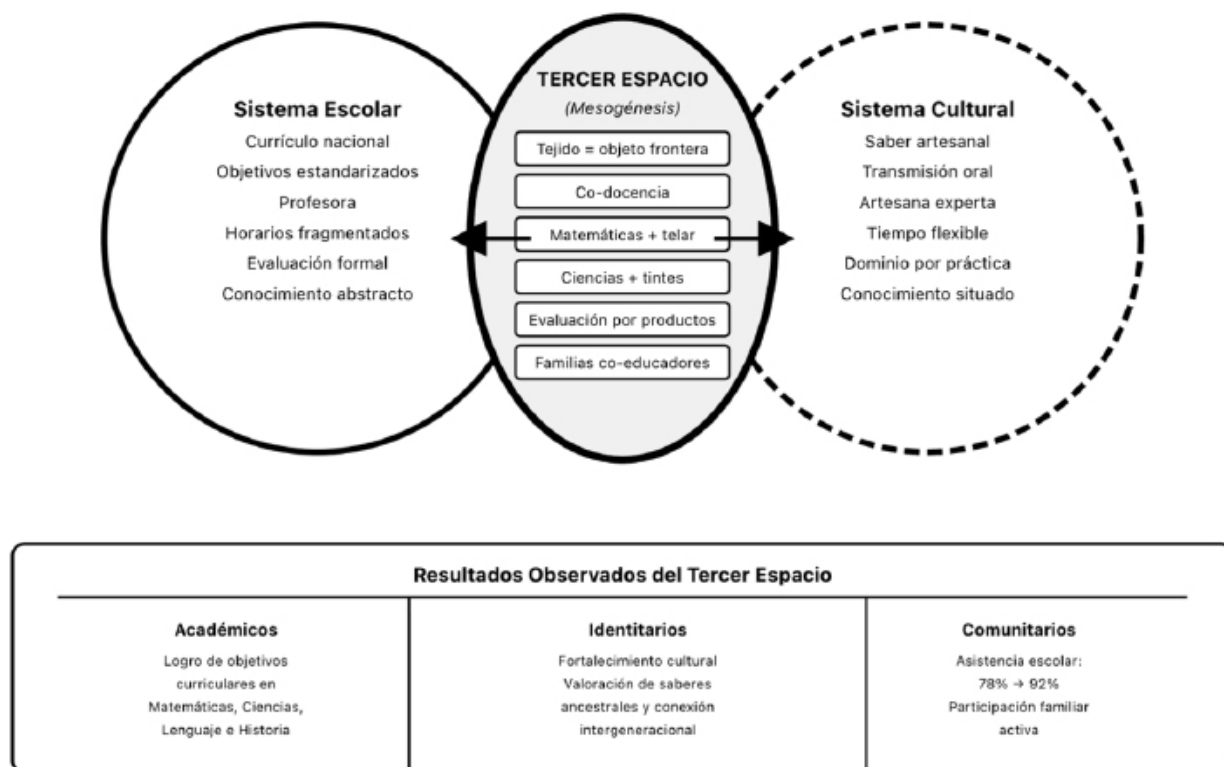
La experiencia corrobora empíricamente los postulados teóricos sobre la creación de terceros espacios educativos. El telar funcionó efectivamente como objeto frontera que permitió la convergencia entre el sistema escolar formal y el sistema cultural comunitario, generando un espacio híbrido con reglas y objetivos negociados colaborativamente. La evidencia muestra tres fases claras del proceso mesogenético: el encuentro inicial, cuando los estudiantes investigaron los oficios locales descubriendo la riqueza del patrimonio que desconocían; la negociación, cuando la tejedora, la profesora y los estudiantes establecieron implícitamente las reglas del nuevo espacio a través de la práctica cotidiana, decidiendo colectivamente cómo se organizarían los tiempos, cómo se evaluarían los aprendizajes, qué roles desempeñaría cada actor; y la institucionalización temporal, cuando el proyecto se consolidó como práctica regular y estructurada de la escuela durante ese año académico completo, con horarios dedicados específicamente al tejido, espacios habilitados permanentemente, rituales establecidos de inicio y cierre de cada sesión, y productos esperados claramente definidos.

El proceso mesogenético no fue lineal ni exento de tensiones productivas. Hubo momentos de negociación implícita entre la lógica temporal del tejido, que requiere largas sesiones continuas de concentración sin interrupciones, y la estructura fragmentada del horario escolar tradicional. Hubo también negociaciones sobre la autoridad epistémica: ¿quién decide si un diseño es "correcto"? ¿La profesora desde criterios estéticos escolares o la tejedora desde criterios culturales tradicionales? Estas tensiones, lejos de ser problemáticas, fueron oportunidades para que todos los participantes desarrollaran una comprensión más compleja sobre la naturaleza situada del conocimiento y la legitimidad de múltiples criterios de validación. Los productos tangibles creados durante el proceso actúan como testimonios materiales de los aprendizajes logrados. La "Guía del Pequeño Artesano" se convirtió en un valioso producto; las fotografías de los productos finales documentan más de 10 piezas textiles completadas: pequeños cinturones, bolsos y una pequeña manta.

La Figura 1 sintetiza el proceso mesogenético observado, mostrando cómo la convergencia entre el sistema escolar formal y el sistema cultural comunitario generó un tercer espacio educativo híbrido, donde el tejido funcionó como objeto frontera que articuló ambos sistemas de conocimiento. La figura también presenta los resultados observados categorizados en tres dimensiones: académica, identitaria y comunitaria.

Figura 1

Modelo Mesogenético del Proyecto "Tejiendo Saberes": Convergencia de Sistemas de Conocimiento y Resultados Observados



Nota. El tejido funcionó como objeto frontera que permitió la convergencia entre sistemas de conocimiento. Elaboración propia.

5.2 El poder transformador de la validación cultural

Uno de los hallazgos más significativos de la experiencia fue el cambio observable y profundo en la actitud de los estudiantes hacia su propia cultura local. Antes del inicio del proyecto del tejido, muchos niños mostraban cierta indiferencia hacia las prácticas tradicionales de sus familias, percibiéndolas de manera no consciente como conocimientos de poco valor en comparación con el conocimiento escolar formal y el saber urbano moderno. Como reflexiona la profesora sobre este fenómeno inicial con preocupación: *"Al principio del año escolar, había estudiantes que literalmente no hablaban de sus abuelos cuando hacíamos actividades de presentación familiar. Había un desconocimiento cultural silencioso pero muy real. Después del proyecto del tejido, esos mismos niños buscaban a sus familiares (tíos, abuelos, padres) para preguntarles nombres de plantas, para que les contaran historias"*.

Este cambio actitudinal tan marcado evidencia empíricamente un principio fundamental de la pedagogía culturalmente sensible que a menudo se enuncia teóricamente pero rara vez se documenta en acción: cuando la escuela valida públicamente y centraliza curricularmente los saberes comunitarios dotándolos de prestigio académico, no solo mejora el aprendizaje académico formal a través de la contextualización significativa de los contenidos abstractos, sino que fortalece simultáneamente la identidad cultural de los estudiantes, su autoestima colectiva y su sentido de pertenencia territorial.

Los niños dejaron progresivamente de percibir su cultura local como algo obsoleto, para comenzar a vivirla genuinamente como un recurso valioso, una fuente legítima de orgullo identitario, y un capital cultural que los diferenciaba positivamente. Este fortalecimiento identitario documentado movilizó también a toda la comunidad en formas observables que excedieron las expectativas iniciales. La asistencia escolar promedio, que durante los meses previos al inicio del proyecto se mantenía en torno a un preocupante 78% según los datos institucionales

proporcionados por la profesora, se incrementó significativa y sostenidamente durante los meses del proyecto hasta alcanzar un notable 92% de asistencia promedio, reduciendo dramáticamente la inasistencia que había sido un problema persistente. Las familias se involucraron activamente en el proyecto de maneras concretas que excedían ampliamente lo que suele ser la participación familiar pasiva en la escuela rural tradicional: las familias participaron aportando materiales diversos como lana, plantas recolectadas para teñido, madera para construir telares, conocimientos técnicos complementarios sobre hilandería o construcción de instrumentos, o tiempo personal voluntario para trabajar colaborativamente con sus hijos o con la profesora. Como expresó una abuela que participó en algunas sesiones del proyecto: *"Los niños me buscaban para preguntarme cosas sobre las plantas, sobre los colores que se pueden sacar. Me preguntaban cosas yo creí que no eran importantes. Me sentí útil"*.

5.3 Redefinición del rol docente

La experiencia demandó igualmente una profunda transformación en la concepción y práctica tradicional del rol docente. La profesora debió transitar, no sin dificultades, desde ser la única fuente legítima de conocimiento válido en el aula hacia convertirse en una facilitadora y en una articuladora estratégica del diálogo productivo entre múltiples saberes y múltiples fuentes de expertise. Esta transformación del rol docente no fue inmediata ni fácil, sino que constituyó un proceso gradual de aprendizaje profesional que implicó desarrollar competencias completamente nuevas que su formación inicial no había contemplado. Como ella misma reflexiona con honestidad sobre este desafío personal: *"Al principio yo no sabía tejer, entonces por primera vez había alguien en mi sala que sabía más que yo sobre algo importante. Tuve que aprender a soltar el control sin perder mi autoridad pedagógica"*.

Experiencias pedagógicas transformadoras como la aquí documentada demandan, efectivamente, un perfil docente significativamente más complejo, multidimensional y exigente que el que prepara habitualmente la formación inicial tradicional centrada en la transmisión de contenidos disciplinares. Estos contextos requieren educadores con un conjunto integrado de competencias específicas que incluyen, en primer lugar, una genuina habilidad etnográfica para identificar sistemáticamente, documentar respetuosamente y valorar apropiadamente los fondos de conocimiento comunitarios disponibles y activos en el territorio específico, lo que implica desarrollar capacidades para observar sensiblemente, escuchar activamente sin prejuicios, y reconocer saberes valiosos que no están codificados en textos académicos formales sino que viven en las prácticas cotidianas.

En segundo lugar, estos docentes necesitan desarrollar una sofisticada competencia articuladora que les permita conectar intencionadamente contenidos curriculares estandarizados con saberes locales específicos, sin perder rigurosidad académica en el proceso, ni instrumentalizar superficialmente la cultura local como mera ilustración pintoresca de conceptos abstractos universales. En tercer lugar, requieren cultivar una profunda humildad epistémica que les habilite para actuar efectivamente como puente respetuoso entre diferentes sistemas de conocimiento, validando genuinamente tanto el saber académico universal como el saber ancestral local, sin establecer jerarquías epistemológicas implícitas, donde uno se subordina inevitablemente al otro como menos valioso.

Finalmente, estos educadores rurales necesitan desarrollar destrezas comunitarias complejas para convocar efectivamente, coordinar colaborativamente y sostener en el tiempo la participación voluntaria de diversos actores comunitarios en procesos educativos escolares, lo que implica habilidades de comunicación intercultural, capacidades de negociación entre diferentes expectativas, y construcción paciente de confianza mutua con las familias y la comunidad. Estas competencias docentes multifacéticas, absolutamente fundamentales para desarrollar una educación rural de calidad que sea culturalmente situada y socialmente pertinente, requieren sin embargo de condiciones institucionales y apoyos sistémicos específicos para poder materializarse efectivamente en la práctica cotidiana más allá de esfuerzos heroicos individuales insostenibles.

5.4 Condiciones de éxito

La reflexión colaborativa posterior entre investigadora y profesora permitió identificar varios elementos que contribuyeron decisivamente al éxito de la experiencia, comenzando por la presencia de una artesana genuinamente experta que otorgó legitimidad y profundidad al proceso. La abuela Yolita no fue simplemente alguien que sabía tejer, sino una maestra artesana reconocida en la comunidad, con dominio técnico sofisticado, y sobre todo, capacidad pedagógica y disposición para enseñar. Su legitimidad cultural fue fundamental: los niños y las familias la respetaban, lo que facilitó la validación del proyecto.

Un segundo elemento clave, y quizás menos evidente, fue la organización multigrado de la escuela, que funcionó como catalizador pedagógico más que como obstáculo. La heterogeneidad etaria y curricular permitió crear una comunidad de práctica donde el aprendizaje fluyó multidireccionalmente. Esta tutoría entre pares resultó particularmente valiosa porque los estudiantes mayores, al explicar procesos a los menores, debían articular explícitamente su conocimiento tácito, lo que profundizaba su propia comprensión metacognitiva. Simultáneamente, los estudiantes menores no solo aprendían técnicas de tejido, sino que observaban modelos de estudiantes mayores comprometidos con aprendizajes complejos. Como relató la profesora: *"Con el tejido, todos estaban ocupados productivamente al mismo tiempo, pero en niveles diferentes. Los grandes ayudaban a los chicos y yo podía circular apoyando donde más se necesitaba"*. Esta configuración reproduce la estructura natural de transmisión de oficios tradicionales donde aprendices de diferentes niveles trabajan juntos bajo la guía de un maestro, validando la enseñanza multigrado como una fortaleza pedagógica en lugar de un déficit organizacional.

La creación de objetos concretos materializó los aprendizajes de manera que los estudiantes podían ver, tocar, usar y regalar sus logros, generando un sentido de competencia y autoeficacia poderoso. A diferencia del aprendizaje abstracto que desaparece al terminar una prueba, estos tejidos permanecían como evidencia tangible y duradera de lo que habían aprendido.

El involucramiento activo de las familias transformó el proyecto escolar en un auténtico proyecto comunitario de recuperación cultural. El escepticismo parental inicial fue comprensible, ya que muchos veían las prácticas tradicionales como irrelevantes en contextos contemporáneos donde la ropa se compra industrialmente. Una madre reflexionó con honestidad: *"Al principio pensé que era una pérdida de tiempo, que mi hijo debería estar aprendiendo cosas que le sirven para el futuro, no tejiendo. Pero cuando vi el cuaderno de mi hijo lleno de cálculos sobre lanas y colores, entendí que estaba aprendiendo igual"*. Este cambio de escepticismo a validación ocurrió en múltiples familias a lo largo del año, sugiriendo que la rigurosidad académica visible y documentada en cálculos precisos, guías escritas formalmente, experimentos registrados meticulosamente, fue crucial para ganar el apoyo comunitario hacia una pedagogía culturalmente situada que inicialmente podía parecer poco seria.

5.5 La fragilidad de las innovaciones individuales e interpelaciones al sistema

El éxito de esta experiencia expone, paradójicamente, tanto su potencial transformador como sus limitaciones estructurales. La honestidad analítica demanda reconocer que balancear los tiempos del tejido con las demandas curriculares requirió planificación constante y generó tensiones sobre el cumplimiento de obligaciones formales. Los sistemas tradicionales de evaluación resultaron insuficientes para capturar aprendizajes complejos y situados, demandando crear formas alternativas no contempladas en sistemas de registro oficial. Mantener el entusiasmo durante el año completo exigió renovación constante de desafíos y metas intermedias. La transferibilidad requiere condiciones no universalmente garantizadas: presencia de sabedores locales disponibles, comunidad cohesionada, saberes tradicionales vigentes, y profesores con sensibilidad cultural y capacidad pedagógica específica. La ausencia de mediciones comparativas sistemáticas limita cuantificar avances respecto a enfoques tradicionales.

Pero la vulnerabilidad estructural fundamental es la alta dependencia de la iniciativa, creatividad, compromiso y energía personal de una profesora excepcional. Tras la jubilación de la profesora al año siguiente de culminada esta experiencia documentada, el proyecto no tuvo ninguna continuidad institucional significativa. La matrícula terminó descendiendo y la escuela fue cerrada permanentemente aplicando criterios de eficiencia económica. Hoy, el edificio permanece vacío y deteriorándose, los telares están nuevamente guardados, y los niños de la localidad deben trasladarse diariamente a otras escuelas donde sus saberes culturales locales no tienen ninguna valoración ni espacio curricular. Esta triste historia, que se replica en cientos de escuelas rurales chilenas, evidencia una tensión crítica y generalizada en los sistemas educativos latinoamericanos: la contradicción profunda entre la innovación pedagógica localizada que depende de personas específicas en contextos particulares, y la estructura rígida del sistema educativo que requiere prácticas estandarizables, replicables masivamente y sostenibles independientemente de las personas que las implementan.

Como la propia docente reconoce con frustración: *"Mi mayor frustración profesional es no haber logrado que la escuela adoptara el proyecto como una práctica permanente. Todo dependía demasiado de mí, de mis contactos con la comunidad. Cuando yo me jubilé, todo se terminó rápidamente. No fue culpa de la profesora nueva que llegó, ella hizo lo que pudo con las herramientas que tenía, pero fue culpa de un sistema que no prepara adecuadamente a los profesores para contextos rurales"*.

Esta fragilidad estructural sugiere que la pasión pedagógica personal y el compromiso profesional individual de docentes comprometidos con su quehacer, aunque son absolutamente indispensables e insustituibles como motor inicial de la innovación educativa, no son por sí solos suficientes ni sostenibles en el tiempo sin un apoyo sistémico robusto que los reconozca institucionalmente, fomente explícitamente, y proporcione condiciones materiales e institucionales adecuadas para su desarrollo y continuidad.

Esta experiencia interpela directamente y con urgencia varios niveles interconectados del sistema educativo de manera simultánea. La formación docente inicial enfrenta el desafío estructural de que los programas formativos universitarios rara vez preparan específica e intencionadamente a los futuros profesores para el complejo rol multifacético que deben asumir en contextos rurales, perpetuando a menudo de manera implícita pero sistemática una visión urbano-céntrica de la pedagogía donde se asume un aula con estudiantes del mismo nivel escolar, con recursos materiales abundantes y diversos, y con acceso facilitado a especialistas de apoyo multidisciplinario (de La Vega Rodríguez, 2021). Esta formación resulta profundamente inadecuada y hasta contraproducente para las realidades concretas de la ruralidad caracterizadas por la enseñanza multigrado, el aislamiento profesional, la escasez de recursos materiales, y la necesidad de articular el currículo formal con los saberes comunitarios locales. Esta carencia formativa se extiende críticamente a la formación continua o perfeccionamiento en servicio, donde la oferta de desarrollo profesional disponible para profesores rurales es notoriamente escasa, excesivamente genérica, y raramente aborda con profundidad y pertinencia las especificidades pedagógicas, didácticas y socioculturales de estos contextos, sin programas sistemáticos, sostenidos y de calidad en enfoques pedagógicos como los fondos de conocimiento comunitarios, las pedagogías culturalmente sensibles, las didácticas específicas para aulas multigrado, o las estrategias para articular efectivamente el currículo estandarizado con los saberes territoriales.

Los currículos nacionales, por su parte, son excesivamente rígidos, sobrecargados de contenidos, y no permiten las adaptaciones curriculares significativas necesarias para contextualizar territorialmente los contenidos abstractos conectándolos con las realidades locales específicas de cada comunidad.

Para que prácticas pedagógicas como la aquí documentada puedan sostenerse en el tiempo, las políticas educativas y la formación docente deben valorar el potencial pedagógico de los saberes locales, dotando a los profesores de las herramientas necesarias para actuar como articuladores entre la cultura comunitaria y el currículo escolar. El hecho de que los estudiantes logran alcanzar los objetivos curriculares estandarizados sugiere que la creación de un tercer espacio mesogenético no compite con el currículo formal, sino que lo potencia al hacerlo significativo y contextualizado.

6. Conclusión. Un llamado a tejer redes con hilos locales y globales

La sistematización colaborativa de esta experiencia pedagógica aporta evidencia empírica sustantiva a tres debates teóricos centrales en educación rural y pedagogía culturalmente situada. En primer lugar, demuestra que la aparente contradicción entre alcanzar objetivos curriculares estandarizados y validar saberes comunitarios locales constituye un falso dilema. La articulación intencional entre ambos sistemas de conocimiento no genera competencia por tiempos y recursos, sino sinergias pedagógicas que potencian simultáneamente el dominio de contenidos formales y el fortalecimiento identitario. Los productos estudiantiles analizados (cuadernos con cálculos matemáticos complejos, guía con textos académicos elaborados, experimentos documentados) evidencian que la contextualización cultural no diluye la rigurosidad académica, sino que la hace significativa y, por tanto, más profunda.

En segundo lugar, la experiencia operacionaliza concretamente el concepto vygotskiano de mesogénesis, frecuentemente invocado teóricamente pero escasamente documentado empíricamente en contextos educativos formales. El análisis identifica las tres fases del proceso mesogenético (encuentro, negociación, institucionalización) y documenta las tensiones productivas inherentes a la creación de terceros espacios: negociaciones sobre temporalidades, autoridad epistémica y criterios de validación. Esta documentación detallada constituye un aporte metodológico relevante, al mostrar cómo la mesogénesis no es un proceso armónico sino dialéctico, donde las tensiones entre lógicas diferentes generan comprensiones más complejas sobre la naturaleza situada del conocimiento.

En tercer lugar, la aproximación metodológica colaborativa entre investigadora y profesora valida empíricamente modelos de construcción de conocimiento que integran la mirada académica externa con el saber experiencial docente. La distancia temporal de un año entre la experiencia y su sistematización permitió identificar patrones no evidentes en el momento inmediato, mientras la participación activa de la profesora aseguró interpretaciones contextualizadas que respetan la complejidad de las intencionalidades pedagógicas. Este modelo de colaboración epistémica constituye una alternativa a aproximaciones investigativas extractivas que objetivizan la práctica docente sin reconocer su dimensión intelectual.

Respecto a la transferibilidad, aunque esta experiencia está inevitablemente anclada en la singularidad cultural del sur de Chile, los principios pedagógicos que la sustentan son conceptualmente generalizables. Toda comunidad, independientemente de su ubicación geográfica o composición sociocultural, posee fondos comunitarios de conocimiento específicos: prácticas productivas adaptadas al entorno, saberes sobre el territorio, expresiones culturales distintivas, formas de organización social, narrativas históricas compartidas. La cuestión pedagógica fundamental no radica en replicar mecánicamente la experiencia del tejido, sino en desarrollar las competencias docentes necesarias para identificar etnográficamente los fondos comunitarios disponibles en cada territorio específico, articular curricularmente esos saberes con contenidos formales sin instrumentalizarlos como meras ilustraciones, cultivar humildad epistémica que valide múltiples formas de conocimiento, y facilitar la participación de actores comunitarios como co-educadores legítimos.

Sin embargo, la fragilidad estructural y el colapso institucional posterior del proyecto constituyen hallazgos analíticos tan significativos como su éxito pedagógico inicial. La dependencia casi exclusiva de una profesora revela que la innovación pedagógica basada en voluntarismo individual resulta inherentemente insostenible. Esta tensión entre innovación localizada y estructura sistémica rígida interpela directamente múltiples niveles de política educativa: la formación docente inicial y continua que perpetúa visiones urbano-céntricas de la pedagogía sin preparar para la complejidad del rol docente rural; los currículos nacionales excesivamente prescriptivos que no permiten adaptaciones territoriales significativas; y los sistemas de evaluación que no capturan aprendizajes situados.

Las implicaciones para la política educativa rural se desprenden directamente del modo en que esta experiencia se desvaneció. El proyecto colapsó al jubilarse la profesora porque nunca dejó de depender de ella, lo que señala con precisión dónde deben intervenir las políticas para que estas pedagogías no mueran con quien las inicia. Primero, los programas de formación docente, inicial y continua requieren una línea específica de didáctica para aulas multigrado y de articulación entre currículo y saberes territoriales, de modo que estas competencias dejen de depender del talento individual y pasen a ser parte de la preparación profesional. Segundo, los marcos curriculares necesitan habilitar un porcentaje protegido de horas de libre disposición que las escuelas rurales puedan destinar a proyectos contextualizados sin sacrificar la cobertura de objetivos obligatorios. Tercero, se requieren instrumentos de evaluación que reconozcan formalmente aprendizajes situados, como portafolios y productos auténticos, para que el esfuerzo docente quede registrado en el sistema y no en cuadernos invisibles. Cuarto, la continuidad de estas experiencias exige mecanismos de traspaso entre docentes, como tutorías de inducción y documentación institucional de las prácticas, que impidan que la salida de un profesor borre años de trabajo. Finalmente, las decisiones de cierre de escuelas rurales deberían incorporar su función como núcleos de cohesión cultural y social del territorio, y no regirse exclusivamente por criterios de eficiencia económica.

El potencial transformador de la educación rural situada no radica en su excepcionalidad anecdótica, sino en su capacidad para cuestionar presupuestos fundamentales sobre qué constituye conocimiento válido, quién puede enseñar legítimamente y cómo se articula la educación formal con las identidades culturales. La paradoja central es que mientras casos como este demuestran empíricamente la viabilidad pedagógica de articular saberes universales con saberes locales, su fragilidad institucional revela que sin transformaciones sistémicas profundas, estas experiencias permanecerán como excepciones admirables pero no replicables, dependientes de docentes excepcionales cuya eventual partida colapsa todo el andamiaje construido. La sostenibilidad de pedagogías culturalmente situadas demanda, por tanto, transitar desde el heroísmo individual hacia la institucionalización sistémica que reconozca, valore y provea condiciones estructurales para que el potencial pedagógico de los territorios rurales se materialice consistentemente.

Referencias

- Caingcoy, M. (2023). Culturally responsive pedagogy: A systematic overview. *Diversitas Journal*, 8(4), 3203-3212. <https://doi.org/10.48017/dj.v8i4.2780>.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- de La Vega Rodríguez, L. F. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: Una revisión. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 307-325. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>.
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J. L., & Palma, M. (2022). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación*, (395), 237-262. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518>.
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Serra, J. M., & Subero, D. (2023). Community funds of knowledge and identity: A mesogenetic approach to education. *Anthropology & Education Quarterly*, 54(3), 307-317. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>.
- Gómez Tocarruncho, F., Bustos Velazco, E., & Reyes Roncancio, J. (2021). La escuela rural, un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial: Miradas del territorio desde el papel de una docente rural. *Territorios*, (44 Especial), 59-85. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9032>.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>.
- Juárez Bolaños, D., Olmos, A.E., & Ríos-Osorio, E. (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Kizys, D., Lotter, C., Perez, L., Gilreath, R., & Limberg, D. (2025). Integrating community assets, place-based learning, and career development through project-based learning in rural settings. *Frontiers in Education*, (10), 1577093. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1577093>.
- Lave, J., & Wenger, E. (2009). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>.
- Núñez Muñoz, C. G., González-Niculcar, B., Peña Ochoa, M. A., & Ascorra Costa, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 22(2), e2654. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>.
- Omodan, T. C. (2023). Analysis of asset-based community development to transform rural schools in South Africa. *Interdisciplinary Journal of Rural and Community Studies*, 5, 13-21. <https://doi.org/10.38140/ijrcs-2023.vol5.02>.
- Puruncajas, V. (2023). Estado de la educación rural en Iberoamérica. Nudos críticos y avances desde una perspectiva comprada en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 13-25. <https://doi.org/10.48102/riber.v1i1.6>.
- Retamal Cisterna, S. (2021). *Repensando la educación rural*. Universidad de Los Lagos. <https://editorial.ulagos.cl/wp-content/uploads/2022/06/Repensando-la-educacion-rural.pdf>.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Valle Tapatl, S., & Naranjo Flores, G. (2023). Hacia la mejora continua de la Educación Rural: Retos y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 107-116. <https://doi.org/10.48102/riber.v1i1.17>.

Vera-Bachmann, D., Osses Bustingorry, S., & Schiefelbein Fuenzalida, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>.

Vera-Bachmann, D., & Salvo Garrido, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.perep>.

Contribución de los autores

Daniela Bachmann-Vera: Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Redacción del borrador original – Revisión y Edición.

Marcia Bachmann-Subiabre: Investigación - Análisis formal – Redacción, revisión y edición.

Implicaciones éticas

No existen implicaciones éticas por declarar en la elaboración o publicación de este artículo.

El estudio corresponde a una sistematización retrospectiva de una experiencia pedagógica, no a una investigación con participantes en el sentido estricto del término, por lo que no se consideró necesaria la aprobación por un comité de ética institucional. No obstante, y como parte de las buenas prácticas propias de la sistematización de experiencias, se solicitó autorización a la profesora y a los padres, madres y apoderados involucrados para documentar y difundir la experiencia, se resguardó la confidencialidad mediante el uso de seudónimos, y se preservó la identidad real de la artesana comunitaria únicamente por su consentimiento expreso y su rol público reconocido en el territorio.

Financiación

Las autoras no recibieron apoyo financiero para la elaboración ni para la publicación de este artículo.

Conflictos de interés

Las autoras declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes, sus familias y comunidad participante por su disposición y compromiso en la implementación de la experiencia y por el apoyo brindado para la sistematización y difusión de esta.