

INVESTIGACIONES

## Escuela, territorio y justicia epistémica: Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad en una escuela rural del sur de Chile<sup>1</sup>

School, territory, and epistemic justice: Community Funds for Knowledge and Identity in a rural school in southern Chile

*Macarena Lamas-Aicón<sup>a</sup>*  
*Joaquín Arriagada-Alternoff<sup>b</sup>*  
*Marcela Apablaza-Santis<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Austral de Chile, Chile.  
macarena.lamas@uach.cl, marcela.apablaza@uach.cl

<sup>b</sup> Investigador independiente, Chile.  
joaquin.alternoff@gmail.com

### RESUMEN

Este estudio analiza una experiencia de co-diseño pedagógico basada en Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad (FCCI) en una escuela rural del sur de Chile, desarrollada mediante una red de colaboración horizontal entre escuela, actores comunitarios y universidad. Desde una metodología cualitativa de investigación basada en el diseño, se examinan dos FCCI contrastantes, una comunidad mapuche y una experiencia de apicultura regenerativa, seleccionados por su potencial epistémico y pedagógico. Los resultados muestran cómo los FCCI operan como dispositivos de traducción pedagógica de saberes territoriales y de redistribución de la autoridad epistémica, generando aprendizajes situados y fortaleciendo los vínculos escuela-comunidad. Asimismo, se identifican tensiones asociadas a la organización escolar, especialmente en relación con tiempos y evaluación. Se discute el potencial de los FCCI como estrategia para la construcción de redes de colaboración horizontal, justicia epistémica y educación rural territorializada

*Palabras clave:* Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, Escuela Rural, Investigación Basada en el Diseño, Justicia epistémica, Territorio.

### ABSTRACT

This study analyzes an experience of pedagogical co-design based on Community Funds for Knowledge and Identity (FCCI) in a rural school in southern Chile, developed through a horizontal collaboration network between the school, community actors, and the university. Using a qualitative design-based research methodology, two contrasting FCCIs are examined: a Mapuche community and a regenerative beekeeping experience, selected for their epistemic and pedagogical potential. The results show how FCCIs operate as devices for the pedagogical translation of territorial knowledge and the redistribution of epistemic authority, generating situated learning and strengthening school-community links. Likewise, tensions associated with school organization are identified,

<sup>1</sup> Agradecimientos: Agradecemos a la comunidad educativa de la Escuela Rural de Punucapa, especialmente a su equipo de profesoras, por abrir la escuela a un trabajo conjunto que tensiona y desborda lógicas escolares tradicionales, reconociendo los saberes situados del territorio como parte legítima del quehacer pedagógico. Asimismo, a la comunidad Mapuche Kalfygen y a la apicultora de miel Kunu por compartir sus conocimientos y experiencias, haciendo posible una articulación más justa entre escuela y comunidad.

Por último, este trabajo se nutre del marco teórico y diseño analítico del proyecto FONDECYT N°1251952, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

especially in relation to time and evaluation. The potential of FCCIs as a strategy for building networks of horizontal collaboration, epistemic justice, and territorialized rural education is discussed.

*Key words:* Community Funds for Knowledge and Identity, Rural School, Design-Based Research, Epistemic Justice, Territory.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo rural chileno, diversas investigaciones han documentado cómo condiciones estructurales, como pobreza, ruralidad, menor acceso a la educación superior -en comparación con escuelas urbanas- se entrelazan para configurar escenarios de vulneración y exclusión educativa (Canales et al., 2016; Isamit et al., 2020). Desde una perspectiva interseccional, estos factores no operan de manera aislada, sino que se interceptan de forma compleja, generando dinámicas de precarización y perpetuación de estereotipos que afectan tanto a los procesos de escolarización como a las formas en que las comunidades educativas son representadas, gestionadas y comprendidas por las políticas públicas y por los actores del sistema escolar.

Particularmente en el caso de las escuelas rurales, estas condiciones han sido tradicionalmente abordadas por las políticas educativas y estatales, desde enfoques asistencialistas o compensatorios, que tienden a reforzar visiones deficitarias sobre el estudiantado, sus familias y los territorios donde se emplazan las escuelas (Nuñez et al., 2022). Dichos enfoques han contribuido a consolidar una comprensión limitada de la ruralidad, centrada en la carencia y el rezago, invisibilizando los saberes, prácticas y formas de organización social propias de estos contextos.

En el plano internacional, sin embargo, se observa un conjunto de orientaciones promovidas por organismos especializados que han contribuido a redefinir el sentido y el propósito de la educación en el siglo XXI. En particular, el informe “Reimaginar nuestro futuro juntos: un nuevo contrato social para la educación” (UNESCO, 2021) plantea la necesidad de repensar la educación a partir de los principios de justicia social, sostenibilidad y participación activa de las comunidades y de otros agentes sociales en la tarea educativa, a través de modelos que reconozcan la diversidad cultural y territorial como una riqueza, y no como un obstáculo. En esta misma línea, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y especialmente el ODS 4, establecen el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, reconociendo que dicho objetivo solo es alcanzable si se abordan de manera prioritaria las desigualdades estructurales que afectan a determinados territorios y a grupos históricamente marginados. Entre ellos, los contextos rurales requieren una atención específica, considerando las brechas persistentes en acceso, condiciones educativas y oportunidades de aprendizaje, lo que interpela directamente a los sistemas educativos a desarrollar respuestas contextualizadas y socialmente situadas (Naciones Unidas, 2015; UNESCO, 2016).

Esta pertinencia radica en comprender cómo, en los contextos rurales, la niñez participa activamente en una diversidad de prácticas socialmente relevantes para su desarrollo desde una perspectiva situada. Dichas experiencias se encuentran ancladas en actividades y prácticas históricas, definidas social y culturalmente que son propias de sus territorios. La literatura regional, interesada en explorar y documentar estas prácticas y conocimientos, las denominan como saberes tradicionales locales (Beatriz-Melo, 2019),

saberes de patrimonio indígena (Casanova et al., 2021), conocimientos locales (Figuerola-Ibérico, 2020) o saberes populares locales (López et al., 2022) que configuran experiencias de aprendizaje profundamente significativas. No obstante, estas formas de participación suelen ser invisibilizadas, infravaloradas o directamente deslegitimadas por narrativas hegemónicas que asocian el desarrollo infantil y el aprendizaje escolar a estándares occidentales de “progreso” y “éxito académico”. Frente a esto, se hace necesario interrogar cómo estos saberes pueden ser reconocidos, valorizados e integrados en los procesos pedagógicos, no como un añadido extracurricular, sino como parte constitutiva de una educación situada, crítica y transformadora.

La evidencia en Chile señala que la incorporación de saberes locales y territoriales es deseable y, en ocasiones, viable; sin embargo, su implementación suele ser discontinua y desigual. Esto se encuentra tensionado tanto por la rigidez curricular y los sistemas de evaluación estandarizados (Assaél et al., 2018; MINEDUC, 2024), como por la persistencia de relaciones de poder epistemológicas que jerarquizan el conocimiento escolar por sobre otros saberes social y culturalmente situados (Quilaqueo, 2014; Westermeyer-Jaramillo, 2025).

En este contexto, desde la política educativa nacional se observa un giro progresivo desde una noción de ruralidad históricamente asociada al déficit hacia una comprensión del territorio que reconoce la relevancia de los sellos identitarios locales, los saberes familiares y las vocaciones productivas, avanzando progresivamente hacia una perspectiva intercultural que legitima cosmovisiones distintas a las hegemónicas (MINEDUC, 2025). Desde esta mirada, el territorio no se concibe como un simple espacio geográfico, sino como una construcción sociohistórica y cultural. De acuerdo con Giménez, el territorio es el resultado de procesos de apropiación material y simbólica mediante los cuales los grupos sociales producen sentidos, identidades y formas de organización colectiva, articulando prácticas, memorias y saberes situados (Giménez, 1996, 1999, 2005). Esta comprensión resulta particularmente relevante para la educación rural, en tanto permite situar los procesos educativos en tramas sociales, culturales y políticas específicas, superando visiones homogéneas o descontextualizadas del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la educación rural puede ser comprendida como un campo de disputa epistemológica, en el que se tensionan saberes escolares hegemónicos y conocimientos locales, comunitarios y de larga data. Así, la escuela rural no se limita a operar como un dispositivo de transmisión curricular, sino que se configura como un espacio potencial de co-construcción de conocimiento, donde se ponen en juego relaciones de poder, procesos de legitimación epistemológica y dinámicas de reconocimiento cultural, particularmente relevantes en contextos marcados por desigualdades territoriales persistentes.

En este marco, se han documentado experiencias en escuelas rurales multigrado donde el profesorado utiliza el entorno como mediador pedagógico para la enseñanza de contenidos curriculares; sin embargo, dichas prácticas dependen fuertemente de la estabilidad de los equipos docentes y de la autonomía real para la planificación pedagógica (Núñez-Muñoz et al., 2022). Asimismo, se han reportado experiencias vinculadas al saber patrimonial de los territorios, pero sin contar con un estatus epistémico equivalente al conocimiento disciplinar escolar. Por otro lado, las denominadas *aulas comunitarias dialógicas*, son relevadas como experiencias que buscan transformar el currículum mediante el encuentro entre saberes oficiales y saberes locales/ancestrales, mediante la participación de agentes comunitarios y con un énfasis explícito en la justicia social (Ferrada et al., 2023).

No obstante, persisten prácticas de aula que, aun cuando establecen diálogos entre saberes oficiales y saberes locales y territoriales, tienden a subordinar estos últimos al currículum oficial, o bien suelen utilizarlos de manera instrumental como conocimiento experiencial o práctico, con el consiguiente riesgo de folclorización. En este caso, los saberes locales, si bien forman parte del acervo cultural del estudiantado, son habitualmente integrados en la escuela como conocimiento previo o anecdótico, sin un reconocimiento epistémico equivalente al conocimiento científico escolar (Beatriz-Melo, 2019; Ferrada et al., 2021; Figueroa-Ibérico, 2020). En consecuencia, la producción académica nacional evidencia vacíos que limitan la consolidación de un campo de conocimiento robusto sobre la incorporación de saberes locales y territoriales en escuelas rurales, particularmente cuando estos procesos se abordan desde enfoques de co-diseño pedagógico. Asimismo, se observa la ausencia de modelos curriculares operativos co-construidos que expliciten cómo los saberes territoriales, elaborados colaborativamente entre docentes, comunidades y equipos de investigación, se traducen en planificación didáctica, dispositivos de evaluación y progresión de aprendizajes, evitando su relegación a prácticas puntuales o meramente simbólicas. Finalmente, son escasos los estudios que analizan de manera sistemática las tensiones y negociaciones micropolíticas que emergen cuando se intenta institucionalizar el saber local en la escuela, particularmente en la interacción entre equipos de gestión y unidades técnico-pedagógicas (UTP), exigencias curriculares y evaluativas, organización del tiempo escolar y participación de actores comunitarios.

En este escenario, la presente investigación se propone analizar una experiencia pedagógica de vinculación horizontal con su territorio desarrollada en una escuela rural del sur de Chile, centrada en la incorporación de saberes comunitarios y territoriales a los procesos educativos escolares. A través del estudio de un proceso de co-diseño colaborativo y horizontal, el artículo busca aportar evidencia empírica situada sobre las condiciones, tensiones y posibilidades que emergen cuando escuelas y comunidades articulan proyectos educativos con pertinencia territorial, en contextos rurales marcados por desigualdades estructurales.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta el marco teórico que fundamenta el estudio, centrado en la perspectiva de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad (FCCI) y sus principales aportes conceptuales y metodológicos para la educación rural. En segundo lugar, se describe el diseño metodológico de la investigación, detallando el contexto, los participantes y las estrategias de producción y análisis de información. Posteriormente, se presentan los principales hallazgos del estudio, organizados en torno a la identificación y descripción de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, los procesos de co-diseño pedagógico y a las tensiones emergentes en la articulación entre saberes comunitarios y escolares. Finalmente, se discuten los resultados a la luz del marco teórico y se proponen algunas implicancias para la investigación y la práctica educativa en contextos rurales.

## 2. FONDOS COMUNITARIOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

Los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad (FCCI) devienen de la perspectiva teórica y metodológica conocida como Fondos de Conocimiento (FC), ambas perspectivas ancladas en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky bajo la premisa común que el

aprendizaje y el desarrollo humano, se producen a través de la interacción social, la que a su vez es mediada culturalmente. Es decir, las metas de desarrollo estarían profundamente situadas, construidas históricamente, distribuidas socialmente y mediadas culturalmente por prácticas, herramientas y artefactos en contextos históricos y culturales determinados (Vigotsky, 1978).

Los FC se inician en los trabajos de los antropólogos Carlos Vélez-Ibáñez y James Greenberg, quienes desarrollaron en los años 80 investigaciones etnográficas en comunidades mexicoamericanas de la frontera entre Estados Unidos y México. A partir de esos estudios, identificaron cómo las familias movilizaban saberes prácticos, culturales, sociales y económicos para sostener su vida cotidiana y enfrentar condiciones de desigualdad. Posteriormente, el psicólogo Luis Moll y las profesoras Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González, adaptaron el concepto para llevarlo al campo educativo con el fin de reconocer y valorar los saberes de las familias como recursos para la enseñanza y el aprendizaje, oponiéndose a la perspectiva deficitaria con la que se asociaba a estas familias (Moll et al., 1992).

Los FCCI, por su parte, ponen el énfasis en la dimensión mesosistémica desde la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), al reconocer que, si bien la familia constituye un microsistema fundamental en la vida de niños y niñas, no es el único espacio en el que se construyen aprendizajes significativos ni se configuran procesos de identificación y construcción identitaria. En este marco, la comunidad, entendida como contexto sociocultural de aprendizaje y desarrollo, emerge como un espacio relacional y de participación colectiva en el que se producen, comparten y distribuyen recursos culturales que desempeñan un papel decisivo en el desarrollo humano. Trasladada al ámbito educativo escolar, esta cualidad convierte a la comunidad en un recurso pedagógico valioso para vehicular aprendizajes curriculares críticos y socialmente situados.

Así, estos marcos se articulan para aprovechar el potencial del territorio para apoyar los procesos educativos que en la escuela se detentan. Los FCCI, son definidos como los recursos, servicios, instalaciones y oportunidades culturales, sociales y/o educativas disponibles en un territorio determinado, que han sido histórica y culturalmente moldeadas y pueden considerarse como dispositivos de aprendizaje, en la medida en que ofrecen recursos, experiencias, conocimientos y oportunidades educativas (Esteban-Guitart et al., 2023).

En esta línea, la unidad de análisis dejaría de ser la familia y pasaría a centrarse en la comunidad, como una unidad de identidad, práctica y memoria colectiva, pero también extendiéndose al territorio como una construcción socio espacial y política. Específicamente FCCI propone identificar el patrimonio material, inmaterial, natural, cultural, social e histórico que posee la comunidad en un territorio específico.

Desde un enfoque teórico-metodológico, los FC incorporan la noción de *grupo de estudio* para introducirla como un dispositivo central para la identificación y movilización de saberes familiares en contextos educativos. Estos grupos están conformados por investigadores y docentes que, a través de un trabajo colaborativo e interdisciplinario, identifican y analizan los FC de las familias con el propósito de diseñar estrategias pedagógicas que reconozcan, valoren e integren dichos saberes en el aula (Esteban-Guitart et al., 2022).

Ahora bien, para los FCCI, el *grupo de estudio* -en tanto marco de acción- se amplía y resignifica, adoptando la denominación de *grupo motor*. Su composición cambia, incorporando una diversidad de agentes educativos y comunitarios, tales como el

profesorado de la escuela, agentes sociales y/o territoriales como una junta de vecinos, un productor local, organizaciones comunitarias e incluso, integrantes de instituciones del entorno como el municipio, centros de salud o integrantes de una universidad local. El propósito del *grupo motor* es construir una alianza educativa entre agentes comunitarios y territoriales diversos, que junto a la escuela se configuren como un *ecosistema educativo comunitario* orientado a diseñar, implementar y evaluar de manera conjunta proyectos educativos con sentido territorial y pertinencia sociocultural (Esteban-Guitart et al., 2022).

Metodológicamente, el proceso se estructura en cinco etapas. La primera corresponde a la presentación del proyecto a la comunidad educativa, instancia en la que se definen los principios epistémicos, los objetivos y la metodología de trabajo. La segunda etapa contempla la conformación del grupo motor, compuesto por actores sociales, comunitarios y educativos del sector, lo que da lugar a la constitución de un sistema socioeducativo ampliado. En un tercer momento, se desarrolla el co-diseño del proyecto o de actividades con potencial pedagógico, a partir de un legado, patrimonio o bien público identificado como Fondo Comunitario de Conocimiento. La cuarta etapa corresponde a la implementación de las actividades co-diseñadas y, finalmente, en una quinta fase, se realiza una evaluación colectiva del proyecto, incorporando en dicho proceso la mirada de todos los actores participantes (Boned et al., 2024).

Sobre la base de este encuadre teórico-metodológico, la presente investigación se propone indagar en las posibilidades pedagógicas y de justicia epistémica de los denominados FCCI (Esteban-Guitart et al., 2022), entendida esta última como el reconocimiento, la validación y la incorporación efectiva de saberes históricamente subalternizados en los procesos de producción y transmisión del conocimiento escolar (Kotzee, 2013). Desde este enfoque, los FCCI ponen en diálogo los saberes distribuidos en el territorio con los procesos educativos escolares. De este modo, se abre una vía para disputar las lógicas hegemónicas de enseñanza que tienden a reproducir formas de exclusión cultural y epistémica. En este sentido, la contribución de este artículo radica en el análisis de una experiencia concreta de co-diseño pedagógico en contexto rural desde la perspectiva de la justicia epistémica, lo que permite problematizar las condiciones, tensiones y potencialidades implicadas en la institucionalización de saberes comunitarios en la escuela. Con esto, el estudio aporta elementos conceptuales y empíricos para comprender cómo los FCCI pueden operar como dispositivos pedagógicos orientados al reconocimiento epistémico y a la construcción de propuestas pedagógicas situadas, inclusivas y socialmente pertinentes.

### 3. MÉTODO

El presente estudio se definió como una propuesta de intervención-investigación, desarrollada desde una metodología cualitativa de Investigación Basada en el Diseño (IBD) orientada a la generación de conocimiento situado a partir del co-diseño pedagógico en contextos reales (Easterday et al., 2018). La unidad de análisis del estudio no fueron los FCCI como entidades culturales aisladas, sino los procesos de co-diseño y traducción pedagógica mediante los cuales los saberes comunitarios fueron identificados, negociados y movilizados en dispositivos educativos durante la experiencia de colaboración entre escuela y territorio.

El proyecto se inspiró en la metodología original de FCCI y se implementó en una escuela rural multigrado ubicada al Sur de Chile, específicamente en la localidad de Punucapa, situada dentro del Santuario de la Naturaleza Carlos Anwandter. La escuela cuenta con una matrícula total de 25 estudiantes, cuyas edades fluctúan entre 6 y 13 años. El estudiantado se distribuye en dos salas amplias correspondientes al primer ciclo básico (primero a cuarto año); sala destinada al segundo ciclo (quinto a séptimo año) y una sala adicional de menor tamaño utilizada para talleres comunes. El equipo está conformado por cuatro profesoras con jornada completa, incluida la directora de la escuela.

Siguiendo las 5 etapas propuestas por la metodología de FCCI, el procedimiento se inició con una invitación formal de la investigadora responsable (IR) a la directora de la escuela con el propósito de presentar el proyecto y explorar su pertinencia institucional. En este primer encuentro se discutieron los principios teóricos de los FCCI, la metodología de trabajo, los objetivos del estudio y el procedimiento general, así como aspectos relativos al proyecto educativo del establecimiento, su vínculo con el territorio y experiencias previas en proyectos similares. Posteriormente se conformó el *grupo motor*, integrado por la directora de la escuela, tres profesoras de aula multigrado y la investigadora de una universidad local.

En una primera fase operativa, se realizó un recorrido exploratorio por el sector rural, junto con entrevistas al profesorado y a vecinos del territorio, con el fin de desarrollar un mapeo participativo orientado a identificar actividades productivas, recreativas y culturales de la zona con potencial de constituirse como FCCI. A partir de este proceso, el grupo motor seleccionó siete FCCI del territorio para el posterior co-diseño de actividades pedagógicas de aula. Los FCCI se representan gráficamente en la Figura 1.



Figura 1. Mapa Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad.  
Fuente. Elaboración propia, 2025.

De los siete FCCI, se seleccionaron dos casos del mapeo territorial participativo mediante un muestreo intencionado por contraste analítico (Patton, 2015; Stake, 1995), con el objetivo de capturar la diversidad de formas que puede adoptar la articulación entre saberes comunitarios y escuela dentro de un mismo territorio. La comunidad mapuche y la experiencia de apicultura regenerativa fueron escogidas por representar configuraciones contrastantes en términos de tipo de saber (cosmovisión espiritual vs. Técnico-productivo), formas de organización (colectiva vs. emprendimiento individual) y modalidades de relación con la escuela, lo que permitió fortalecer la capacidad analítica del estudio. Estos hallazgos se reportan en el apartado de resultados. A continuación se detalla el procedimiento de intervención con los siete FCCI.

Los vecinos/as portadores de los saberes y práctica comunitarias identificadas pasaron a formar parte del grupo motor, configurando una red de colaboración horizontal de base territorial entre escuela, comunidad y universidad. En esta etapa se incorporó una innovación metodológica respecto a la propuesta original de los FCCI, al integrar de manera central la participación de estudiantes de pregrado de la carrera de psicología de la universidad local, quienes, supervisados por la IR, desarrollaron actividades de terreno en el marco de la asignatura de psicología educacional. De este modo, los estudiantes, organizados en grupos y orientados por un enfoque etnográfico, realizaron visitas a los lugares donde se despliegan los FCCI, utilizando técnicas propias de la etnografía como entrevistas y observaciones participantes que fueron registradas en notas de campo.

La primera entrevista tuvo como objetivo conocer aspectos centrales de cada práctica comunitaria, tales como: historia de la práctica, descripción de las actividades; objetivos y metas, expectativas de futuro, FCCI asociados. Los estudiantes elaboraron notas de campo detalladas de estos encuentros y produjeron un informe por cada FCCI documentado. Esta fase de trabajo se extendió por un semestre académico.

Al inicio del segundo semestre académico, los estudiantes junto a la investigadora responsable se reunieron con el profesorado para revisar los FCCI identificados y comenzar el proceso de co-diseño. En esta etapa se incorporó la participación de los vecinos, con el propósito de articular los FCCI con los contenidos curriculares, apoyar la planificación de las actividades y definir en conjunto el cronograma de implementación. Para el co-diseño se realizaron dos reuniones presenciales del grupo motor, junto con representantes de los siete grupos de estudiantes de pregrado, y se complementó el trabajo mediante planificaciones compartidas en modalidad virtual asincrónica para desarrollar el ajuste curricular.

El trabajo se organizó en subgrupos, en los cuales cada profesora asumió la coordinación de dos FCCI, junto a un vecino/a y un grupo de estudiantes de Psicología. La IR asumió la coordinación de los FCCI restantes. Las actividades diseñadas se implementaron y evaluaron de manera participativa durante el segundo semestre del año escolar.

La figura 2 sintetiza el procedimiento completo desde la perspectiva de la investigación basada en el diseño y la metodología de FCCI aplicada al contexto de la comunidad rural de Punucapa.

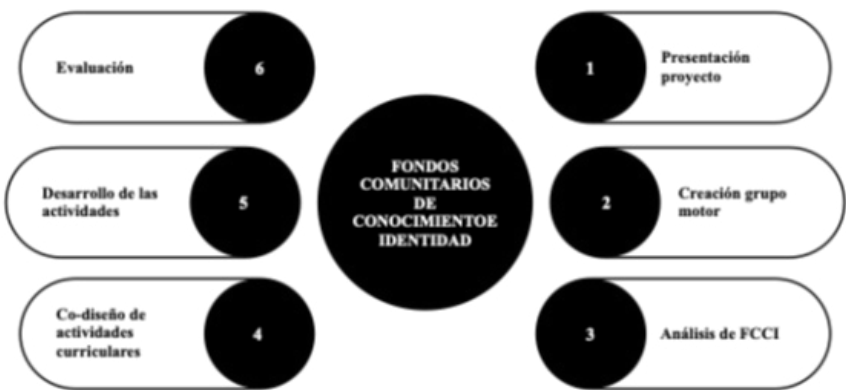


Figura 2. Proceso de IBD a través de los FCCI.

Fuente. Elaboración propia, 2025

Finalmente, para los dos casos seleccionados, toda la información producida a partir de entrevistas transcritas y notas de campo fue sometida a un análisis de contenido de doble entrada. Para la identificación de los FCCI, se utilizaron categorías predefinidas derivadas de la perspectiva teórica histórico cultural: historia de la práctica; metas de la práctica; herramientas y artefactos mediadores para alcanzar dichas metas y FCCI. Las notas de campo generadas durante el proceso de co-diseño de las actividades pedagógicas de aula fueron analizadas levantando categorías emergentes desde la experiencia.

En cuanto a criterios de rigurosidad científica, la credibilidad del análisis se fortaleció mediante una instancia de devolución y validación colectiva en el grupo motor en la escuela rural, en la que los principales hallazgos y experiencias fueron discutidos. El análisis se desarrolló de manera iterativa hasta alcanzar un punto de saturación teórica situada, en el que no emergieron nuevas categorías relevantes para la comprensión de los procesos de co-diseño y traducción pedagógica.

#### 4. RESULTADOS

Esta sección presenta los principales hallazgos del estudio, organizados en dos ejes analíticos. En primer lugar, se caracterizan dos FCCI identificados en el territorio -la comunidad mapuche del sector y una experiencia local de apicultura regenerativa-, describiendo sus trayectoria, valores, prácticas, metas y saberes comunitarios con potencial educativo. En segundo lugar, se analizan los resultados del proceso de co-diseño e implementación de actividades pedagógicas, atendiendo a los procesos sociopedagógicos que emergen de la experiencia, junto a los facilitadores y tensiones del proceso.

##### 4.1. FONDOS COMUNITARIOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

En este apartado se presentan y discuten resultados derivados del trabajo etnográfico en torno a dos FCCI: 1) La comunidad mapuche del sector y 2) una productora de miel local.

Los resultados provenientes del trabajo etnográfico se organizaron en torno a cinco categorías principales: (1) Historia de la práctica, (2) Valores y normas de la práctica, (3) Herramientas y prácticas, (4) Metas y objetivos de la práctica y, (5) Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, como se muestra en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. FCCI: Comunidad Mapuche

| <i>Categorías</i>                                      | <i>Definición operacional</i>                                                                                                    | <i>Códigos</i>                                    |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <b>Historia de la práctica</b>                         | Alude a la génesis y trayectoria temporal de la práctica. Considera su origen y evolución a través del tiempo.                   | Llamado a ser Machi                               |
|                                                        |                                                                                                                                  | Levantamiento de Rewe                             |
|                                                        |                                                                                                                                  | Constitución como Comunidad                       |
|                                                        |                                                                                                                                  | Resistencia      amenazas      al medioambiente   |
| <b>Valores y normas de la práctica</b>                 | Principios éticos, reglas de conducta y códigos sociales que regulan la ejecución y transmisión de la práctica.                  | Kellüwun/apoyo solidario                          |
|                                                        |                                                                                                                                  | Ser Norche/persona íntegra                        |
|                                                        |                                                                                                                                  |                                                   |
| <b>Metas de la práctica</b>                            | Sentido, propósito y finalidad de la práctica.                                                                                   | Küme Mongen/buen vivir                            |
|                                                        |                                                                                                                                  | Integración espiritualidad Mapuche                |
|                                                        |                                                                                                                                  | Itrofill mongen/ biodiversidad y vida en plenitud |
| <b>Herramientas y prácticas</b>                        | Artefactos físicos o simbólicos y acciones procedimentales que se utilizan para alcanzar las metas de la actividad.              | Az mapu/normas de convivencia con la tierra       |
|                                                        |                                                                                                                                  | Ceremonias y celebraciones                        |
|                                                        |                                                                                                                                  | Nütram/diálogo                                    |
| <b>Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad</b> | Recursos, servicios, instalaciones y oportunidades culturales, sociales y/o educativas disponibles en un territorio determinado. | Medicina mapuche                                  |
|                                                        |                                                                                                                                  | Uso de plantas medicinales                        |
|                                                        |                                                                                                                                  | Danzas y tradiciones                              |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. FCCI: Apicultura regenerativa

| <i>Categorías</i>                                      | <i>Definición operacional</i>                                                                                                    | <i>Códigos</i>                       |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Historia de la práctica</b>                         | Alude a la génesis y trayectoria temporal de la práctica. Considera su origen y evolución a través del tiempo.                   | Herencia familiar                    |
|                                                        |                                                                                                                                  | Mudanza a la zona                    |
|                                                        |                                                                                                                                  | Enfoque territorial                  |
| <b>Valores y normas de la práctica</b>                 | Principios éticos, reglas de conducta y códigos sociales que regulan la ejecución y transmisión de la práctica.                  | Modelo productivo                    |
|                                                        |                                                                                                                                  | Enfoque ecológico                    |
|                                                        |                                                                                                                                  | Producción a pequeña escala          |
| <b>Metas de la práctica</b>                            | Sentido, propósito y finalidad de la práctica.                                                                                   | Apicultura regenerativa              |
|                                                        |                                                                                                                                  | Protección de la biodiversidad local |
| <b>Herramientas y prácticas</b>                        | Artefactos físicos o simbólicos y acciones procedimentales que se utilizan para alcanzar las metas de la actividad.              | Manejo no extractivista              |
|                                                        |                                                                                                                                  | Técnicas biológicas/utensilios       |
|                                                        |                                                                                                                                  | Respeto a ciclos naturales de abejas |
| <b>Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad</b> | Recursos, servicios, instalaciones y oportunidades culturales, sociales y/o educativas disponibles en un territorio determinado. | Producción regenerativa de miel      |
|                                                        |                                                                                                                                  | Sustentabilidad                      |
|                                                        |                                                                                                                                  | Educación ambiental                  |

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la historia de ambas prácticas, se identifica una raíz común anclada en trayectorias biográficas y territoriales compartidas. Por una parte, el origen de la comunidad Mapuche se vincula al llamado a ser Machi de su líder espiritual en un lugar lejano, hasta que en su búsqueda, levanta su *Rewe* en la zona. Desde aquí, comienza un proceso de revitalización y anclaje de la cultura mapuche en el territorio.

Y pasando todo eso me empecé a enfermar y tuve que venir acá a Chile a ver Machi, porque no encontraban que es lo que tenía y me dijeron cuál era mi verdad. Si al final yo sabía que siempre había sido mi verdad, solo que sabía mantenerla bajo control. Yo desde chica tenía conciencia de lo que venía, yo a los 13 años soñé que tenía que construir esto (entrevista\_Machi).

Por otra parte, la práctica apícola se sustenta en la herencia familiar de su fundadora lo que le implica mudarse a la zona y comenzar este emprendimiento desde en un enfoque territorial y ecológico, orientado al cuidado de la biodiversidad local.

Cuando volví y llegué y vi eso, fue como un llamado y decía “verdad que mi papá estuvo metido con abejas acá” y empecé a investigar por qué, qué fue lo que habría pasado, por qué no siguió (...) revisando cosas, me encontré con unas colmenas que eran de mi papá, unos cajones. Y entremedio también vi que acá había gente que tenían abejas,

así que compré mis primeros cajones de abejas mientras yo todavía vivía en Santiago. Después cuando me vine a vivir acá empecé a cachar que había que aprender, que había que hacer algo más porque son seres vivos en el fondo (entrevista\_apicultora).

Ambos FCCI han atravesado diversos eventos a lo largo de su desarrollo que han incidido en su configuración y continuidad como prácticas. Estas experiencias dieron lugar, por un lado, a la conformación de comisiones organizativas, basadas en el *Keyuwün* (apoyo solidario) con distintos ejes de trabajo, articuladas en torno a un objetivo común relacionado con la recuperación de la cultura mapuche en el territorio.

Está la parte espiritual, y la parte artística. En la mañana hacemos talleres, enseñamos a cocinar, telar, talleres diversos. Esta la otra parte que es la protección de angachilla, el mawidanche: la protección de las aguas, la cooperativa de mujeres y tenemos el área de la conformación de todo un equipo de historia territorial. Y el área de cabañas que tiene una administración comunitaria. Yo me quedo solamente en el área de medicina (entrevista\_Machi).

En ambos casos, tanto Machi como apicultora deben fortalecer la colaboración comunitaria y la alianza con redes como estrategia para sostener sus prácticas sustentables, particularmente tras episodios de contaminación del río aledaño al Santuario de la Naturaleza que habitan y que amenazaron sus particulares formas de trabajo y de vida.

En ese momento la Machi comienza a señalar la importancia de su comunidad en el territorio, sobre todo por la defensa al ecosistema y a todas las formas de vida que habitan la zona que se han visto amenazadas, por ejemplo ante la instalación de aerogeneradores. Ella señala que no se resisten a este tipo de energía, sino a su instalación en sectores en riesgo. Así como la amenaza de contaminación de las forestales a las turberas del territorio (nota de campo\_ FCCI comunidad mapuche).

Compré unos núcleos, y estos núcleos venían infectados y me contaminaron las abejas que ya tenía. Venían con unas bacterias que son muy malas para ellas, que se van muriendo de a poco. Y ahí bueno, tuve que quemar todo el material. La cosa es que perdí todo el material, las abejas, todo se murió, quedé sin nada. Resulta que tenemos una agrupación, la Red Apícola de Los Ríos, ahí entre los socios y los apicultores que sabían lo que me había pasado, me empezaron a regalar de nuevo núcleos. Empecé de nuevo, partí de nuevo con las abejas (entrevista\_apicultora).

En cuanto a los valores y normas que orientan ambas prácticas, se observa una convergencia ética centrada en la protección de la biodiversidad y el respeto por la vida en sus múltiples expresiones. En la comunidad Mapuche, el comportamiento social se rige por principios como el *Norche* (ser íntegro, recto), el ejercicio permanente del *Kelluwün* (ayuda mutua) y el *Nütram* (diálogo) como herramientas y prácticas mediadoras para alcanzar el *Küme Mongen* (buen vivir).

Tienes conciencia de espíritu, conciencia de que tú tienes tu espíritu y vienes con todos tus antepasados, por lo tanto, esa reciprocidad de entendimiento va con todos.

Y el ser intachable y la reciprocidad tiene que ver con todo. Esa reciprocidad esta puesta en todo, en el respeto, en cómo te relacionas, porque si te relacionas contigo con respeto, no puede ser para ti nomas, sino que para todos. Es como poner nuevamente sobre la mesa los valores del buen vivir, y en esos valores esta intrínseco, muy unido, indisolublemente unido el tema de la coexistencia armónica, entre todas las vidas (entrevista\_Machi).

Estos principios guardan una clara afinidad con el modelo productivo ético y enfoque ecológico de la apicultura regenerativa, el cual se fundamenta en una conciencia ambiental que reconoce a las abejas como seres sintientes, desde ahí que prioriza la producción a baja escala.

Entonces uno tiene que estar atenta, a guardarle la comida a las abejas, no sacar toda la miel porque imagínate se vienen lluvias, así como las de ahora y pum, se arruinaron todas las plantas. También la producción es limitada, yo no puedo exigirles así “produzcan y produzcan” (...) Por eso uno no les puede extraer toda la miel porque tiene que guardar miel para el invierno, pero que lo importante es que las abejas melferas se pueden criar, se pueden multiplicar, uno las puede cuidar y de eso se trata la apicultura, de criar abejas (entrevista\_apicultora).

Respecto a las metas y objetivos, ambas prácticas se orientan hacia la protección de la biodiversidad y la preservación del patrimonio natural y cultural del territorio. Entre las herramientas y prácticas que utilizan para alcanzar estos cometidos, se identifican mediadores tanto físicos como simbólicos que posibilitan el desarrollo de estas actividades. La comunidad Mapuche emplea el *Az Mapu* o normas de convivencia con la tierra que se basa en la aplicación de protocolos específicos y un calendario de ceremonias y celebraciones que favorecen la persistencia de la cultura y la cosmovisión mapuche mediante procesos de aprendizaje experiencial.

(...) que conozcan cual es el protocolo antiguo de interacción con los distintos itrofill nongen, los distintos ecosistemas. Uno no llega y entra al bosque ni a cualquier lugar sin avisar, sin pedir permiso, sin presentarse. Entonces hay un protocolo mínimo y cuando lo conoce inevitablemente tienes que aprender la reciprocidad, tienes que aprender el respeto, ese ser intachable. Por eso está establecido así en nuestra forma, lo tienen incorporado, no necesitas pensarlo, se van transmitiendo en el diario vivir, no es teórico (entrevista\_Machi).

De manera análoga, la práctica apícola se caracteriza por un manejo no extractivista como la crianza por núcleos y la utilización de utensilios especializados y técnicas biológicas de control de plagas.

El uso de los pesticidas, sobre todo, eso es lo que nos perjudica a todos, tanto a los alimentos como a las flores. Eso más que nada, el cuidado del medioambiente, el cuidado del agua, el riego, igual ha sido penca, hay que tener muchos métodos para acumular agua, el agua se está acabando y sin el riego no hay flores, sin las abejas tampoco hay polinización... es todo un ciclo. Lo que te contaba, de un núcleo, de una

familia yo puedo sacar una reina, unas obreras y armar de nuevo una familia, yo puedo criar (...) Yo voy revisando las colmenas, como están, voy haciendo movimientos de marco para dejarles más espacio para que sigan juntando miel, les voy poniendo más cajones encima, para que tengan harto espacio, tanto para reproducirse como para tener miel (entrevista\_apicultora).

La principal diferencia entre ambas prácticas radica en la naturaleza de la mediación: mientras la comunidad Mapuche prioriza acciones colectivas y ceremonias de conexión espiritual, la apicultura se centra en técnicas concretas de manejo no invasivo para la producción regenerativa de miel. No obstante, en ambos casos se enfatiza que la acción humana debe estar dirigida hacia la preservación del territorio y al respeto por los ciclos naturales de la biodiversidad local.

En conclusión, los FCCI que emergen desde ambas prácticas se traducen en conocimientos relativos a la educación ambiental y formación de una conciencia crítica-ecológica donde se pueden identificar saberes relativos al cultivo y uso de plantas medicinales, medicina mapuche, cosmovisión mapuche, manejo no extractivista de recursos naturales, entre otros. Todos ellos susceptibles de ser incorporados en el co-diseño de actividades pedagógicas de la escuela rural, en coherencia con el sello ambiental que posee la escuela y las metas de su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

#### 4.2. CO-DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

Del análisis proveniente de las notas de campo registradas durante el co-diseño y ejecución de las actividades pedagógicas emergieron seis categorías principales: (1) Enfoques pedagógicos, (2) Finalidades pedagógicas y comunitarias, (3) Estrategias y dispositivos metodológicos; (4) mediadores, (5) facilitadores del co-diseño, y (6) barreras, como se grafica en la tabla 3.

Tabla 3. Proceso de co-diseño

| <i>Categorías</i>                                             | <i>Definición operacional</i>                                                                                                                                                                                      | <i>Códigos</i>                           |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Enfoques pedagógicos</b>                                   | Fundamentos pedagógicos y teóricos deliberados por el grupo motor y que orientan el co-diseño de las actividades.                                                                                                  | Aprendizaje situado                      |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Aprendizaje social                       |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Aprendizaje experiencial                 |
| <b>Finalidades pedagógicas y comunitarias de la actividad</b> | Sentidos y propósitos formativos y relacionales que el grupo motor atribuye deliberadamente a la actividad pedagógica co-diseñada, orientados a promover aprendizajes y fortalecer los vínculos escuela–comunidad. | Aprendizaje significativo                |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Articulación comunitaria                 |
| <b>Estrategias y dispositivos metodológicos</b>               | Estrategias, dispositivos y procedimientos participativos mediante los cuales se operacionaliza el co-diseño, implementación y evaluación de las actividades pedagógicas.                                          | Rincones pedagógicos                     |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Salidas pedagógicas                      |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Taller                                   |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    |                                          |
| <b>Mediadores</b>                                             | Artefactos físicos y simbólicos que median la acción. Incluye las herramientas que median, pero también la comunidad bajo la cual se establece la actividad.                                                       | Diálogo horizontal de saberes            |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Mediadores humanos/Machi apicultora      |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Herramientas/utensilios de cada práctica |
| <b>Facilitadores</b>                                          | Elementos que facilitan el diseño y la ejecución de la actividad pedagógica.                                                                                                                                       | Horizontalidad entre agentes educativos  |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Aprendizajes previos de la escuela       |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Utilización sede vecinal                 |
| <b>Barreras</b>                                               | Dificultades, obstáculos o limitaciones principales, identificadas durante el co-diseño y la ejecución de la actividad.                                                                                            | Complejidad logística                    |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Manejo de los tiempos                    |
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                    | Evaluaciones tradicionales               |

Fuente. Elaboración propia.

Para esta sección se organizan los hallazgos en torno a tres procesos socio-pedagógicos que emergen del co-diseño basados en los FCCI: (1) traducción pedagógica de saberes comunitarios al formato escolar; (2) redistribución de la autoridad epistémica entre escuela y territorio; (3) facilitadores y tensiones institucionales que atraviesan la implementación de propuestas territorializadas.

#### *4.2.1. Traducción pedagógica de los saberes comunitarios al formato escolar*

Los FCCI no ingresaron a la escuela como información sobre el territorio, sino mediante procesos de traducción pedagógica que articularon enfoques pedagógicos, prácticas comunitarias, dispositivos escolares y objetivos curriculares deliberados. Los principios que guiaron el co-diseño buscaron posicionar al estudiantado como agente activo en la construcción de su conocimiento, evitando lógicas tradicionales centradas en la transmisión unidireccional de conocimientos evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o formatos tipo “charlas” de los agentes comunitarios. Las finalidades pedagógicas y comunitarias de las actividades se orientaron, por una parte, a promover procesos de aprendizaje significativo, es decir, se apuntaba a desarrollar aprendizajes con sentido para el estudiantado y, por otra, la actividad no fue concebida únicamente como un dispositivo didáctico, sino como una acción pedagógica situada que busca fortalecer la articulación en el territorio con proyección comunitaria.

Intentar ser guía de nuestros estudiantes y no como la persona que lo sabe todo, que se para adelante y que el resto tiene como que escuchar y obedecer. Si no que ellos mismos se vayan costumbrando a experimentar a indagar. El objetivo es como generar en ellos el hambre, la curiosidad por saber qué hay más allá de lo que nosotros le estamos mostrando (directora escuela\_ primera reunión equipo motor).

Nos gustaría lograr ampliar nuestro conocimiento sobre el territorio, ampliar el radio del conocimiento por un lado (...) que los chicos integren su aprendizaje en la escuela con los aprendizajes del territorio, pero también que las personas que vayan a la escuela, se conecten con la misma línea que nosotros llevamos, que nos ayuden a desarrollar nuestros sellos (profesora escuela\_ primera reunión equipo motor).

Esta traducción se desplegó a través de metodologías experienciales: talleres, rincones pedagógicos, salidas pedagógicas y producciones artísticas, que permitieron que los saberes locales circularan sin perder su anclaje cultural y territorial. En consecuencia, los talleres fueron parte de la estrategia diseñada para los saberes de la comunidad mapuche, donde se priorizó el *nütram* (diálogo) guiado por las mediadoras humanas *Machi* y *ñañas*, acerca de los principios del *küme mognen* y *az mapu*, como intercambio no extractivista de los insumos de la tierra.

Se me ocurre que la tía de la cocina (manipuladora de alimentos), pudiera preparar una masa, para que cada niño y niña hagan una sopaipilla y así explicamos didácticamente los conceptos de circularidad, cíclico y reciprocidad, mientras hacemos el *mizawün* (*Machi\_reunión equipo motor*).

En el caso de los saberes apícolas, el grupo motor decidió diseñar un taller de sensibilización en el aula y una salida pedagógica. Ambas instancias promovieron un intercambio entre los contenidos curriculares de las asignaturas de ciencias naturales y artes visuales y los saberes técnicos, procedimentales asociados a la producción de miel. Durante el taller, se utilizaron rincones pedagógicos y diversidad de materiales concretos, como telas, lanas y plastilina, con el fin de familiarizar al estudiantado con la morfología

de las abejas. En la salida a terreno, la mediación de la apicultora resultó clave para superar barreras iniciales, tales como el temor de algunos estudiantes al acercarse a las abejas y el desconocimiento de los métodos de extracción no invasivos como se observa en las siguientes citas provenientes de notas de campo: “ante los materiales dispuestos los más pequeños prefieren utilizar plastilinas y texturas, mientras que los demás trabajan sobre las imágenes impresas, agregando celofán y telas a los dibujos” (nota de campo\_actividad FCCI apicultura).

Una estudiante menciona que le daban miedo las abejas por el sonido que hacían, se le explica su rol en el ecosistema y lo importantes que son en el ciclo de la vida, en cuanto a la polinización, además de que ellas pican solo cuando están estresadas y para defenderse (nota de campo\_actividad FCCI apicultura).

Parte del proceso de reflexión crítica que se buscaba generar a través de las actividades diseñadas, se vieron reflejados en la actividad final, mediante la preparación y ejecución de un teatro de sombras cuyo guion fue elaborado por estudiantes de Psicología y estudiantes de la escuela rural acerca del bosque y sus habitantes, cuya trama reflejaba contenidos y aprendizajes adquiridos en los encuentros anteriores. Esta actividad fue implementada por las y los estudiantes de la escuela para las infancias del jardín infantil vecino, como manera de extender la articulación comunitaria entre agentes educativos del sector.

### **Escena 1: El claro del bosque**

*Narrador: Zorro está en el centro del escenario, mirando a su alrededor con una expresión preocupada (Zorro se mueve preocupado). Árbol, Abeja, Sol, Luna, Flor y Ranita están alrededor de él.*

**Zorro:** (suspira) ¡Oh, queridos amigos de la naturaleza, tengo algo importante que decir!

**Árbol:** (serio) ¿Qué sucede, Zorro?

**Abeja:** (bromista) ¿No estás planeando una travesura, ¿verdad?

**Zorro:** No, no, no, ¡esto es algo serio! He notado que algo anda mal en nuestro hogar, el clima está extraño y algunos animales están perdidos. ¡Necesitamos hacer algo!

**Sol:** Tienes razón, Zorro. Nuestro hogar está cambiando y no me gusta. ¡Debemos protegerlo! (sube el tono de voz)

**Luna:** Pero ¿qué podemos hacer? ¿Cómo podemos ayudar?

**Güiña:** ¡A mí me encantaría ayudar!

**Flor:** ¡Sí, cuéntanos, Zorro!

**Ranita:** (saltando) ¡Croac! ¡Y yo, la Ranita, ¡también quiero ayudar!

(Extracto de guion teatro de sombras).

#### *4.2.2. Los FCCI como dispositivos de redistribución de la autoridad epistémica*

Los FCCI operaron como mecanismos de desplazamiento de la autoridad tradicionalmente atribuida al profesorado y al currículum oficial, habilitando a las actoras comunitarias como mediadoras legítimas del conocimiento escolar. En este sentido, las estrategias propuestas y desarrollados por la Machi y dos ñañas de la comunidad mapuche operaron como dispositivos metodológicos propicios para esto.

Nosotros podemos hacer la parte de contenidos, tenemos la experiencia y la escuela, los profesores, funcionarios se pueden encargar de la parte logística. Ustedes (la escuela) conocen a sus niños, conocen sus formas y pueden hacernos una propuesta más bien metodológica para poder bajar estos contenidos que es una forma preparatoria del Wexripantü, para que los niños se puedan vestir, pero que no vayan disfrazados, que eso también es muy importante y también el tema de que aprendan el tema de (...) que hagan nguillan, que sepan un poco moverse dentro de la estructura de lo que va a ser la ceremonia y la otra parte de la ceremonia que es el mizawün que es comer (Machi\_co-diseño grupo motor).

En el caso de la preparación para el Wexripantü, la Machi y las ñañas definieron los contenidos, las secuencias y los protocolos, mientras el profesorado asumió un rol de acompañamiento y articulación logística, invirtiendo la jerarquía pedagógica tradicional. En el primer taller decidieron incorporar saberes propios del Küme Mongen (elementos espirituales, culturales y cotidianos) y del Wexripantü, centrándose en el Tukuluwün (vestimenta), Ayekan (música mapuche), Pürün (danzas ceremoniales mapuche), para finalizar con ayekan ka pürün (música y danzas mapuche). El segundo encuentro fue destinado a conocer el Mapuche Iyael (comida ancestral Mapuche) centrándose en el Kuyiwün (reciprocidad a la mapu).

Esta redistribución de la autoridad epistémica también se expresó en la apicultura regenerativa, donde la apicultora actuó como mediadora humana del aprendizaje, modelando prácticas, protocolos de cuidado y formas de relación con las abejas que no estaban disponibles en el repertorio escolar. Su saber técnico-territorial fue reconocido por el estudiantado y por el profesorado como fuente legítima de conocimiento, lo que permitió que el apiario se convirtiera en un espacio pedagógico equivalente al aula.

Durante la salida, (la apícola) habla sobre las herramientas que utiliza para el proceso de extracción de miel, cuando les pregunta cuál es la función de cada instrumento, los niños con entusiasmo se apresuran a responder, demostrando cierto manejo en el tema (...) (nota de campo\_actividad FCCI apicultura).

La (apícola) mostró a los niños los tipos de abejas, habló de cómo se organizaban, roles y funciones en la colmena, así como al sistema de producción de la miel. Los niños tuvieron la oportunidad de interactuar con las abejas como con los instrumentos, como cajones, centrífuga y marcos de miel (...) La apicultora abordó la crisis de mortalidad de las abejas en relación con la crisis ambiental, enfatizando el cuidado y la crianza como prácticas orientadas a su preservación, mientras modelaba protocolos de manejo respetuoso (nota de campo\_actividad FCCI apicultura).

#### *4.2.3. Facilitadores y tensiones institucionales en la implementación de los FCCI*

Dentro de los facilitadores identificados en el proceso, destaca el diálogo horizontal de saberes, el que favoreció formas de colaboración y compromiso entre los agentes comunitarios y la escuela. Este diálogo se sustentó en un interés compartido por desbordar las fronteras físicas y simbólicas de la escuela, reconociendo la historia, las prácticas productivas, educativas, culturales y sociales del territorio, al mismo tiempo que se abrían las puertas de la institución escolar para acoger este encuentro.

Ellos (agentes del territorio) están comprometidos con la escuela, todos los que hemos visitado, los que nos han apoyado han tenido muy buena voluntad. Es que nos damos cuenta que cuando uno abre las puertas de la escuela hay mucha gente que está dispuesta a ayudar (profesora escuela\_reunión de evaluación).

Valoro mucho la actividad, los niños y niñas también me decían que les gustó mucho tocar instrumentos, aprender sobre el wexripantü los que no conocían, la comida por otro lado me decía una pequeñita que le había gustado mucho y así como puras cositas buenas. Eso, actividades como estas son las que nos dejan llenos de ganas de proteger a nuestro medio ambiente, para nuestros niños también fue súper significativo. Fue como una renovación completa sin duda, existe ahora un ayer y un mañana distinto (directora escuela\_reunión de evaluación).

No obstante, el diseño e implementación de ambas actividades debieron enfrentar ciertas barreras, particularmente la complejidad logística asociada a la coordinación de los distintos agentes involucrados y a la gestión de los tiempos disponibles y los sistemas de evaluación.

Es mucho más fácil el trabajo que realizaban antes los profesores porque era el contenido que viene no más y ya vamos anotando y los niños se lo aprendían de memoria y era evaluación y listo y eso es lo que costó más, en términos de desafío, de tomar esos contenidos y evaluarlos con la mirada que nosotros tenemos y desde los sellos que nosotros tenemos. A uno le cuesta sacar como esa estructura y abrir la paleta de posibilidades para evaluar (reunión de evaluación\_grupo motor).

Porque igual somos un colegio municipal, igual estamos regidos por un curriculum, igual nos tenemos que regir con las bases, con los aprendizajes esperados. Entonces, estamos también insertos dentro de esta estructura. Sin embargo, en este tiempo hemos intentado de...como afortunadamente es un grupo tan pequeño, nos está permitiendo formar una base como bien sólida con los chicos y poder implementar estas cosas (reunión de evaluación\_grupo motor).

Lo anterior, evidencia una fricción entre la lógica procesual de los FCCI y la exigencia institucional de evidencias estandarizadas de aprendizaje. Estas tensiones revelan que, aunque los FCCI permiten abrir la escuela al territorio y generar experiencias de justicia epistémica, su sostenibilidad depende de la capacidad de las instituciones escolares para flexibilizar sus dispositivos de organización, evaluación y planificación curricular.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo se propuso analizar las posibilidades pedagógicas y epistémicas de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad (Esteban-Guitart et al., 2022) en el contexto de una escuela rural del sur de Chile, a partir de una experiencia de co-diseño desarrollada entre la escuela, actores comunitarios del territorio y una universidad local. Desde una perspectiva de justicia epistémica y de territorialización de los procesos

educativos, los resultados permiten dar cuenta de cómo los FCCI operan como dispositivos que tensionan las lógicas hegemónicas de producción y validación del conocimiento escolar, al mismo tiempo que abren posibilidades concretas para la construcción de propuestas pedagógicas situadas, cultural y socialmente pertinentes. Entendido como red de colaboración, el grupo motor puede transformarse en un ecosistema socioeducativo que produce conocimiento pedagógico situado a partir del diálogo horizontal entre saberes comunitarios, escolares y académicos.

En primer lugar, los hallazgos muestran que los FCCI no se limitan a incorporar contenidos provenientes del territorio, sino que generan desplazamientos relevantes en las relaciones de poder y autoridad epistémica que estructuran tradicionalmente la escuela. En este sentido, los FCCI no solo promueven justicia epistémica, sino que amplían el capital cultural y social de la escuela (Hargreaves & Fullan, 2014) al incorporar a actores comunitarios como productores legítimos de conocimiento educativo. En particular, en el caso de la comunidad mapuche, la participación activa de la Machi y de las ñañas en el diseño, preparación y conducción de la experiencia del Wexripantü implicó una inversión de los roles pedagógicos habituales, situando a las actoras comunitarias como portadoras legítimas del saber y a las profesoras en una posición de acompañamiento, mediación y orquestación de la actividad conjunta. Esta dinámica no solo desafía la subordinación histórica de los saberes indígenas dentro del campo escolar, sino que permite materializar, en el plano de la práctica pedagógica, una forma situada de justicia epistémica, en tanto el conocimiento mapuche no es reducido a objeto de estudio ni a contenido folclorizado, sino que se constituye como principio organizador de la experiencia educativa.

Desde una perspectiva territorial, estos procesos pueden ser comprendidos como formas de apropiación simbólica y pedagógica del espacio escolar por parte de la comunidad (Giménez, 1996, 1999, 2005). Los FCCI, en tanto se anclan en prácticas, memorias, trayectorias y luchas del territorio, significativas para quienes detentan los conocimientos, que reinscriben el sentido de la escuela como parte de una trama sociohistórica más amplia, superando su concepción como institución cerrada y descontextualizada. En este sentido, el territorio deja de operar únicamente como un telón de fondo para convertirse en una matriz activa de producción de conocimiento, identidad y pertenencia.

En segundo lugar, los resultados evidencian que la incorporación de los saberes comunitarios en la escuela no ocurre de manera directa, sino a través de procesos de traducción pedagógica que articulan prácticas culturales, dispositivos escolares y objetivos curriculares. Tanto en el caso del Wexripantü como en el de la apicultura regenerativa, los talleres, salidas pedagógicas, rincones de aprendizaje, producciones artísticas y mediaciones humanas funcionaron como dispositivos que posibilitaron la circulación de los saberes territoriales sin desanclarlos de sus contextos desde donde cobran sentido. De este modo, los FCCI no operan como un mero recurso didáctico, sino como una estrategia que redefine qué saberes pueden ser considerados legítimos dentro de la escuela y bajo qué formas pueden ser enseñados y aprendidos.

Este hallazgo resulta consistente con la perspectiva de los Fondos de Conocimiento y de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, en cuanto subraya la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que reconozcan el carácter histórico, relacional y situado del conocimiento (Esteban-Guitart et al., 2022; Lamas-Aicón & Bachamann, 2024; Moll et al., 1992). Al mismo tiempo, permite distinguir esta propuesta de otras formas de “vinculación con el entorno” que, aun cuando buscan conectar escuela y territorio, suelen

mantener intactas las jerarquías epistémicas que deciden qué saber es apto de incorporar y/o privilegian el saber escolar sobre otros modos de conocer y de habitar el mundo.

No obstante, el estudio también pone de relieve las tensiones estructurales que atraviesan la implementación de propuestas de este tipo. Las principales dificultades identificadas no provienen del territorio ni de las actoras comunitarias, sino de la organización escolar, particularmente en relación con la gestión del tiempo, la coordinación logística y los sistemas de evaluación. La lógica procesual, relacional y experiencial que caracteriza a los FCCI entra en conflicto con una escuela organizada en torno a tiempos fragmentados, currículos prescriptivos y dispositivos de evaluación estandarizados. Tal como señalan las profesoras participantes, uno de los principales desafíos radica en traducir estos aprendizajes situados en formas de evaluación que no los reduzcan a evidencias cuantificables o productos finales descontextualizados, al mismo tiempo que no pueden desconocer las demandas del sistema escolar.

Desde la experiencia de investigación basada en el diseño (Easterday et al., 2018), estos resultados permiten sostener que la innovación pedagógica territorializada no depende únicamente de la calidad de las propuestas o de la disposición de los actores, sino también de las condiciones institucionales que permiten (o limitan) su sostenibilidad y proyección en el tiempo. En este sentido, los FCCI muestran un alto potencial como marco para el diseño de propuestas educativas situadas, pero requieren ser acompañados por transformaciones organizacionales y curriculares que posibiliten formas más flexibles, participativas y contextualizadas de planificación y evaluación.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra, en primer lugar, el hecho de que no se contó con una evaluación sistemática de los aprendizajes curriculares del estudiantado de la escuela, ya que esta tarea quedó en manos del profesorado. Asimismo, la experiencia estuvo fuertemente vinculada a la formación de estudiantes de Psicología, lo que introduce un componente formativo adicional que debe ser considerado al interpretar los resultados, por ejemplo, en su potencial como dispositivo metodológico para la formación inicial de estudiantes de pedagogía, psicología o de ciencias sociales en general. Finalmente, el análisis se centró en dos FCCI específicos, por lo que no pretende agotar la diversidad de prácticas y saberes presentes en el territorio, sino más bien ofrecer un análisis situado de procesos de co-diseño y articulación escuela-comunidad.

En conjunto, los resultados de este estudio permiten sostener que los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad constituyen una vía potente para avanzar hacia una educación rural más pertinente, inclusiva y territorialmente situada, en la medida en que posibilitan el reconocimiento epistémico de los saberes comunitarios y la construcción de propuestas pedagógicas que dialogan de manera crítica con las lógicas hegemónicas de escolarización. En contextos marcados por desigualdades territoriales persistentes, este tipo de enfoques abre no solo nuevas posibilidades pedagógicas, sino también horizontes de justicia social y cultural para las comunidades que históricamente han sido marginadas por el sistema educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., & Palacios, D. (2018). Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 181–202.

- Beatriz-Melo, N. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia wayuu. *Educación y Educadores*, 22(2), 237-255. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4>
- Boned, P., Gubern, E., Quintana, E., & Esteban-Guitart, M. (2024). El diseño de proyectos educativos en contextos comunitarios: Un estudio de caso en Celrà, Catalunya, España. *Revista CS*, (44), 1-24. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.13>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano : experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). Why to choose a semi-private school? Middle social class sectors and school choice in a market system. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Casanova, S., Mesinas, M., & Martínez-Ortega, S. (2021). Cultural knowledge as opportunities for empowerment: Learning and development for Mexican Indigenous youth. *Diaspora Indigenous and Minority Education*, 15(3), 193-207. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.1910940>
- Easterday, M. W., Rees Lewis, D., & Gerber, E. M. (2018). The logic of design research *Learning: Research and Practice*, 4(2), 131-160. <https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J. y 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 Educación*, (395), 237-262. Recuperado a partir de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90873>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Serra, J., & 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>
- Ferrada, D., Espinoza, C. J., & Briones, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículo escolar y saberes locales en aulas comunitarias. *Profesorado*, 25(3), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>
- Ferrada, D., Astorga, B., Dávila, G., Del Pino, M., & Bastías, C. (2023). Principios movilizadores y formas de organización de aulas comunitarias dialógicas. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 387-412. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100387>
- Figueroa-Iberico, Á. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y educadores*, 23(3), 379-401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>
- Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 2(4), 9-30.
- \_\_\_\_\_. (1999). Territorio, cultura e identidades: La región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Época II*, 5(9), 25-57. <https://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae5/516.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, 7(17), 8-24.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Isamit, F. J. M., Pastén Ibañez, A. M., Garrido Vásquez, R., & Van Dorsee Reyes, B. (2020). La educación rural en Chile: algunos alcances, retos y propuestas. En A. I. Romero, M. V. Galarza & L. M. Ríos (Eds.). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 127-155). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Kotzee, B. (2013). Epistemic justice, epistemic trust, and education. *Educational Theory*, 63(4), 343-359. <https://doi.org/10.1111/edth.12034>
- Lamas-Aicón, M. A., & Bachmann-Vera, D. (2024). Fondos de conocimiento de familias migrantes. Un estudio de caso en Chile. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.ml7.fcfm
- López, F., Sánchez, F. y Argüello, J. (2022). Formación de agentes culturales, ruralidad y patrimonio: una experiencia de educación comunitaria. *Praxis educativa*, 26(3), 45-76. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-26030>

- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Educación rural en Chile: Orientaciones para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas contextualizadas*. Programa de Educación Rural, División de Educación General. <https://educacionrural.mineduc.cl>
- \_\_\_\_\_. (2025). *Política Nacional de Educación en Territorios Rurales 2025-2031*. División de Educación General (DEG). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/21776>
- Moll, L., 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. <http://www.jstor.org/stable/1476399>
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución A/RES/70/1). [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Núñez Muñoz, C. G., González Niculcar, B., Peña Ochoa, M., & Ascorra Costa, P. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: inclusión en un país segregado. *Athenea Digital*, 22(2), Artículo e2654. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Quilaqueo, D. (2014). Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural en contexto mapuche. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 321–336. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- \_\_\_\_\_. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; resumen. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- Westermeyer-Jaramillo, M. A. (2025). Pluralismo epistemológico intercultural en escuelas situadas en comunidades mapuches de La Araucanía, Chile. *Revista Inclusiones*, 12(1), 45-67. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100063>
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.