DOSSIER
SOPHIA AUSTRAL 2026. Vol. 32: 09
https://doi.org/10.22352 /SAUSTRAL20263209

Infancias rurales que tejen de narrativas multimodales de norte y sur: las Encomiendas Literarias

Rural childhoods that weave together multimodal narratives from North and South: Literary Packages

DOMINIQUE MANGHI H.*[a], JUAN PABLO CÓRDOVA JIMENEZ[b],
DIEGO RIVERA ARDILES[c], VIVIANA HUERTA NÚÑEZ[d], DANIELA DELGADO ESPINOZA[e]

OPEN ACCES

Recibido: 30/12/2025
Aceptado: 03/07/2026
Versión Final: 21/09/2026

Para citar:
Infancias rurales que tejen de narrativas multimodales de norte y sur: las Encomiendas Literarias. Sophia Austral, 32, 09. https://doi.org/10.22352 / SAUSTRAL20263209

Agradecimientos
Agradecemos a las infancias y comunidades escolares de Huasco y Chiloé participantes en este estudio, por su entusiasmo y compromiso con su territorio y cultura.

Financiamiento
Proyecto financiado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Fondo del Libro y la Lectura, investigación, convocatoria 2025, Folio 753092

Contribuciones de los autores:
Dominique Manghi: conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, redacción borrador original, revisión y edición,

Juan Pablo Córdova: conceptualización, investigación, metodología, visualización, redacción borrador original, revisión y edición.

RESUMEN

Las infancias rurales como actores sociales, culturales y políticos presentan una agencia mediante la que co-construyen sus territorios. La producción cultural desde las ruralidades y periferias nos desafía a tejer narrativas para entrar al mundo rural, las infancias aportan nuevas miradas. A través de una investigación basada en las artes, exploramos la puesta en marcha de las Encomiendas Literarias como un dispositivo que promueve experiencias de creación e interpretación de narrativas multimodales sensibles a los territorios y sus patrimonios, con protagonismo de infancias rurales. Participan las infancias de cuatro escuelas rurales multigrado: 2 de Vallenar (norte) y 2 de Chiloé (sur). La preparación sensorial del tejido muestra hilos narrativos donde la escuela es parte central de la vida rural, junto a iglesias y canchas. Las postales creadas por las infancias entrelazan la centralidad de la naturaleza en sus escuelas, como refugio afectivo (norte) y como generador de sensaciones emocionantes (sur).

Palabras claves: infancias, ruralidad, territorio, investigación basada en las artes, agencia

ABSTRACT

Rural childhoods as social, cultural and political actors exhibit an agency through which they co-construct their territories. Cultural production from rural and peripheral locations challenges us to weave narratives to enter the rural world, in which childhoods bring new perspectives. Through arts-based research, we explore the deployment of the Literary Packages as a device that promotes experiences of creation and interpretation of multimodal narratives sensitive to territories and their heritage, with rural childhoods playing a leading role. The participants are childhoods from four rural multi-grade schools: 2 from Vallenar (North) and 2 from Chiloé (South). The sensory preparation of the weaving shows narrative threads where the school is a central part of rural life, alongside churches and sports fields. The postcards created by the childhoods intertwine the centrality of nature in their schools, as an affective refuge (North) and as a generator of exciting sensations (South).

CC BY NC

Diego Rivera: conceptualización, visualización, metodología, redacción borrador original.

Viviana Huerta: conceptualización, redacción borrador original.

Daniela Espinoza: conceptualización, investigación, visualización

[a] Dominique Manghi H.*
Universidad de Los Lagos, Dalcahue, Chile, d.manghi.h@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-0278-9899

[b] Juan Pablo Córdova Jimenez
Liceo Bicentenario de Vallenar, Vallenar, Chile, cordova.juanpablo@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2625-4634

[c] Diego Rivera Ardiles
Liceo San Francisco, Vallenar, Chile, diegorv.ardiles@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-6127-9035

[d] Viviana Huerta Núñez
Servicio Local de Educación de Pública de Chiloé, Calen, Chile, viviana.huerta@slepchiloe.gob.cl
https://orcid.org/0009-0000-1018-8922

[e] Daniela Delgado Espinoza
Universidad de Los Lagos, Castro, Chile, esdanieladejesus@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-4182-9945

* Autor de Correspondencia:
Dominique Manghi H.
d.manghi.h@gmail.com

Key words: childhoods, rurality, territory, arts-based research, agency

INTRODUCCIÓN

La cultura a través de sus experiencias, prácticas y artefactos generan conexión con los demás de las maneras más diversas e inesperadas, en varias posibilidades, tanto en el plano simbólico, afectivo, corporal y material, a través de las que pensamos sobre el mundo desde perspectivas nuevas, transformándolo (Beirak, 2022). En Chile los derechos culturales siguen siendo un tema pendiente, tanto en lo que respecta a proteger y garantizar el despliegue de la creatividad humana en toda su diversidad, el derecho a intercambiar opiniones con otros, a disfrutar de las artes y a participar en la elaboración, interpretación y desarrollo del patrimonio cultural, entre otros (INDH Ciudadano, 2024).

El estudio crítico de los procesos de patrimonialización en Chile revela que la construcción social del patrimonio ha estado históricamente monopolizada por discursos oficiales que privilegian narrativas monumentales, nacionalistas y adultocéntricas (Marsal, 2021) invisibilizando a niños, niñas y adolescentes. Este estudio se basa en el derecho a la cultura y literatura de grupos periféricos como lo son las infancias rurales, considerando no solo investigar sobre ellas, sino más bien con ellas y a través de la práctica investigativa ofrecerles experiencias de acercamiento al patrimonio bibliográfico de sus territorios y, principalmente, experiencias de producción cultural.

Por este motivo, nos enfocamos no solo en decir o escribir desde los territorios rurales y periféricos, sino a la vez investigar desde allí. El objetivo del estudio es la exploración de un dispositivo: las Encomiendas Literarias, las que permiten investigar junto con las infancias y a la vez les asegura espacios para la creación literaria y artística. La estrategia utiliza la palabra cruzada con otras expresiones culturales, por eso nos referimos a procesos de creación, intercambio e interpretación de narrativas multimodales entre infancias del norte e infancias del sur.

La investigación corresponde al proyecto "Infancias rurales lectoras y creadoras: experiencias de narrativas multimodales entre los territorios de Huasco y Chiloé" financiado por el Ministerio de las Artes, Culturas y Patrimonio, Fondo del Libro y la Lectura, investigación, convocatoria 2025, Folio 753092; y busca contribuir con información territorial cualitativa desde las perspectivas de las infancias rurales de las provincias de Huasco y Chiloé, aportando a través del arte y las expresiones culturales a los territorios y a la educación patrimonial. En concordancia con las políticas culturales en torno a la literatura (Mincap, 2023; Mincap y Mineduc, 2025), exploramos las experiencias de creación e interpretación de narrativas multimodales sensibles a los territorios y sus patrimonios, con protagonismo de infancias rurales.

1.- PERSPECTIVAS SOBRE LAS INFANCIAS Y RURALIDADES

Según Gaitán (2006) y Rodríguez (2007), tradicionalmente los estudios se han ocupado de las infancias de un modo indirecto e instrumental, donde el centro de la atención recae en la familia, la educación o en el proceso mismo de socialización. Por una parte, la infancia se ha concebido como una etapa o situación presocial, una preparación para la vida verdaderamente social, una vía de integración de forma plena a la sociedad (Qvortrup, 1987). Por otra parte, el estereotipo generacional sobre las niñas y los niños concebidos como seres inferiores, quienes requieren ser sometidos al poder y autoridad de un adulto revela al adultocentrismo (Pavez, 2012).

CC BY NC

Los enfoques sociológicos contemporáneos reconocen la infancia como una etapa de vida relevante en sí misma (Ames *et al.*, 2021), la cual está atravesada por las condiciones de vida que actúan al modo de un telón de fondo y que, por tanto, produce que cada infancia sea distinta de la anterior en términos individuales y contextuales (Aguirre- Pastén *et al.*, 2017). Las infancias en plural serían entonces sujetos plenamente sociales inmersos en dimensiones políticas, educativas o culturales, situados históricamente y en permanente cambio (Pavez, 2012) y destacan por su agencia (Vergara *et al.*, 2015), entendida como la capacidad de producir un efecto o una diferencia al elegir intervenir -o no- en el mundo (Pavez y Sepúlveda, 2019).

Concebir a las niñas y niños como actores sociales y políticos implica, necesariamente, otorgarles una serie de derechos que reafirmen su validez como miembros activos de la sociedad (Liebel, 2019), lo que desafía a la sociedad contemporánea. Entre los autores que han abogado por su participación genuina, se encuentra Gabriela Mistral quien reclamaba derechos para el "niño sudamericano", pionera del concepto de protagonismo infantil (Pávez, 2024).

El foco del estudio son las infancias que habitan y se educan en territorios rurales. Actualmente, esto conlleva una relación plástica campo-ciudad, urbana-rural, indefinida, ambigua, y que se renueva en sus relaciones (Williamson *et al.*, 2017). Por un lado, el dilema territorial reside en las economías extractivistas que transforman los espacios rurales en "zonas de sacrificio", produciendo efectos profundos y a menudo invisibilizados sobre las infancias. Por otro lado, la ruralidad de hoy se mueve entre la tradición y la globalización (Huerta *et al.*, 2025). La investigación de Aguirre-Pastén *et al.*, (2017: 894) identifica la coexistencia de "patrones culturales rurales-tradicionales junto a elementos modernizadores-urbanos que tensionan la cotidianeidad", como la conectividad digital y la cultura de consumo global, remodelando las aspiraciones, las interacciones sociales y la autopercepción de las infancias (Kessler, 2005).

Según Williamson *et al.* (2017) la construcción identitaria de las infancias en la ruralidad es un proceso marcado por una fricción entre lógicas culturales contrapuestas en el marco amplio de la "nueva ruralidad". Este concepto da cuenta de la creciente interdependencia entre lo urbano y lo rural, la diversificación de las actividades económicas y la disolución de fronteras culturales nítidas, una dinámica modernizadora y de reconstrucción cultural, la cual redefine los sentidos para sus habitantes.

Por esto, urge repensar a las infancias como constructoras activas de sus vidas, cultura e identidad y explorar el valor de sus contribuciones para comprender el mundo social desde sus perspectivas particulares (James, 2006). Es crucial desplazar la mirada hacia el rol activo que las infancias desempeñan en la configuración y significación de sus entornos como la reproducción de la vida rural, la apropiación de los espacios rurales y la resignificación de relaciones humano-no-humano (Sepúlveda, 2023). Esta agencia que constituyen una forma de habitar que co-construye activamente el territorio (Ames *et al.*, 2021; Frasco-Zuker, 2021; Pavez, 2016;) manifestándose en prácticas cotidianas como el juego, la participación en rituales comunitarios, en las tareas domésticas y productivas como cortar leña o cuidar a los animales, y posiciona a las infancias como custodios y practicantes activos de una cultura que reproduce tanto la vida social como la ecológica (Galván-Mora, 2020; Huerta *et al.*, 2025).

La agencia infantil en territorios rurales es ecológica y corporal y se expresa a través de un compromiso directo, físico y sensorial con la tierra, las plantas y los animales, una inteligencia práctica que se desarrolla en el hacer (Galván- Mora, 2020; Sepulveda , 2023).

A partir de la primera parte del estudio sobre infancias rurales lectoras - una etnografía que exploró la relación entre infancias rurales y literatura infantil- levantamos alerta frente a la romantización del territorio rural. En cuanto a la disponibilidad de literatura infantil en los territorios rurales, destacamos escasa la representación de la ruralidad y de las infancias rurales en literatura (Manghi, *et al.*, 2025). Por un lado, al no haber bibliotecas ni librerías en los alrededores, las escuelas rurales son el lugar de recursos literarios. Los libros disponibles en las escuelas representan en sus temáticas un territorio rural valioso en su paisaje natural y cultural, omitiendo las complejidades de los lugares y sus culturas híbridas. Por ejemplo, aparece la naturaleza y no las grandes industrias del sector ni los efectos en los cambios culturales y medioambientales; o se muestra una pequeña escuela rural pero no la incertidumbre del peligro de cierre que año a año viven en el contexto actual (Nuñez *et al.*, 2020). Infancias y adultos habitamos el territorio en toda su complejidad, sin embargo, las escasas representaciones de la ruralidad disponibles niegan la legitimidad de estas tensiones (Grosfoguel, 2016).

Por otro lado, las infancias rurales indican nunca haber leído literatura de su propio territorio ni haberse visto reflejados en los personajes o entornos narrados. Las infancias rurales quedan relegadas sólo al papel de consumidoras de literaturas escritas y seleccionadas por otros con un criterio centralista y, como señala Manuel Peña (2009), con fines pedagogizantes y de transmisión de valores. En la literatura leída así como su mediación lectora, las

CC BY NC

infancias rurales son invisibilizadas (Manghi *et al.*, 2025) corriendo el peligro de "la historia única" (Adichie, 2009), en vez de demostrar su agencia mediante interpretaciones activas como lectoras/es creativas y críticas o más aún, como creadoras/es de sus propias literaturas.

La producción de conocimiento y cultura desde las infancias requiere abandonar las ciencias definidas como sedentarias y adoptar enfoques nómadas, sensibles a la complejidad y pluralidad de sus mundos de vida. Este giro metodológico propuesto implica situarse en los márgenes y legitimar los lenguajes y saberes de las infancias como formas teóricas en sí mismas (Lay-Lisboa *et al.*, 2025).

2.- DERECHOS CULTURALES Y PATRIMONIALES, INVESTIGAR DESDE EL SUR

Las identidades culturales son siempre dinámicas, plurales y necesariamente colectivas, compartidas por y en un determinado grupo social y tiempo (Massó, 2006). El patrimonio es también un espacio de negociaciones de poder, donde dialogan una polifonía de voces, de las cuales solo algunas son legitimadas (Massó, 2016). El estudio crítico de los procesos de patrimonialización en Chile revela que la construcción social del patrimonio ha excluido sistemáticamente a niños, niñas y adolescentes, omitiendo tanto sus relatos de vida como la cultura material y los objetos que forman parte de su cotidianidad (Marsal, 2021). Además, al relegar las memorias de las colecciones, discursos y representaciones de las infancias a museos e instituciones culturales (Marsal, 2012), se focaliza el patrimonio como resguardo del pasado y de protocolos institucionales estáticos, en vez de como un enfoque de derecho y una visión de futuro (Massó, 2016).

En este escenario de tensiones epistémicas, la reciente Política de Educación Patrimonial 2024-2029 (Mincap y Mineduc, 2024) instituye un marco normativo que, al menos en sus principios orientadores, intenta superar la visión monumentalista y pasiva de la herencia cultural para situarla en el terreno de la experiencia vital. Así como la declaración de la UNESCO sobre patrimonio inmaterial del año 2003, impulsó el trabajo de comunidades y pueblos para un reconocimiento dignificante de sus culturas (Massó, 2016), a nivel nacional, la definición de educación patrimonial en esta política refuerza un proceso multidireccional y sistemático vinculado indisolublemente tanto a lo cotidiano y la creatividad así como a las emociones humanas (Mesa de Educación y Patrimonio, 2020).

Estas posibilidades de producción cultural situada se construyen a partir de reflexiones que cuestionan el enfoque universal del patrimonio. Por una parte, siguiendo a Massó (2006) los usos simbólicos denominados inmateriales y aquellos materiales se encuentran imbricados en las manifestaciones culturales. Esta postura implica que más allá de la dicotomía occidental artificial entre lo material e inmaterial, el patrimonio constituye un legado de una matriz cultural inmaterial determinada que está permanentemente vivificándose en las experiencias y recreándose desde su materialidad, que se transmite entre iguales (Massó, 2016). La autora destaca los procesos de autorreconocimiento iniciados por las comunidades, movidas por el impulso de recuperación de esa determinada memoria, relacionada con el pasado, con el presente y, de manera muy central y potente, con el futuro.

Por otra parte, esta posibilidad de dinamismo y resignificación de la memoria colectiva no se da en abstracto. Las experiencias, prácticas y artefactos culturales implican la interacción con otros en un territorio, en cada barrio, en cada localidad, generando nuevas formas de ver el mundo para transformarlo lentamente (Beirak, 2022).

Mirando desde las artes y la ruralidad, la poeta chilena Rosabetty Muñoz (2022) valida esos saberes y producción cultural situada, refiriéndose específicamente a la poesía, la cual no podría estar ajena a los acontecimientos del mundo sino que -como parte de la creación cultural- es una participante más de la vida comunitaria, uno entre otros oficios que colabora al buen vivir. Desde su perspectiva, la poesía escarba y encuentra los tesoros diminutos de la cotidianeidad para pulirlos y ofrecer su brillo que ilumina y enriquece a toda la comunidad. La producción cultural, desde esta pertenencia social y territorial, conlleva una reflexión crítica. Tal como señala la poeta:

"Quiero decir que no somos, o no debiéramos ser, los escritores de hoy, vivientes del sur, los defensores de una visión bucólica; no somos y no debiéramos ser los guardianes de un supuesto paraíso natural donde los seres humanos son mejores que en el centro o las grandes urbes. Más allá de los estereotipos y prejuicios, nuestro esfuerzo ha de ser "decir el sur", pero este, con las puntas afiladas, con todas sus impiedades y también maravillas" (Muñoz, 2022:215).

Escribir desde el sur -así como investigar desde el sur- nos pone en una periferia, fuera del centro, nos da autonomía y un ritmo distinto para conocer y decir junto con otros (Muñoz, 2022) y abre la posibilidad de un uso político del patrimonio de manera beneficiosa y dignificante para la comunidad e identidades culturales (Massó, 2006),

al servicio de la justicia social y epistémica (Grosfoguel, 2016) como un patrimonio subalterno, vivo y holístico (Massó, 2016). Ya no se trata de buscar reconocimiento sino de probar autenticidad ante el cuestionamiento desde el centro y lograr control sobre los saberes propios (Smith, 2016) como derechos culturales y patrimoniales.

Desde este espacio periférico, Gabriela Mistral plantea una retórica trasandina, trashumante alrededor de la cordillera, con saberes y modelos discursivos pertenecientes a esa región cultural, para hablar de nuestra consciencia andina y de las subjetividades latinoamericanas oprimidas (Sepúlveda-Eriz, 2018). Mientras que Rosabetty Muñoz (2022), nos propone una retórica insular, pensarnos islas de comprensión de la realidad, y desde la humildad de los musgos y los hongos que aportan riqueza al bosque, dibujar nuevos mapas.

Más que mapas, Silvia Rivera Cusicanqui (2018) propone pensarnos como un tejido de intercambios, un tejido que es un proceso de devenir. A diferencia de algunas ideas que bloquearían nuestros saberes alejándonos de realidades múltiples y porosas, como la idea territorializada de identidad y nación, pensar el territorio como un tejido va de la mano con entenderlo como un espacio comunitario, intersubjetivo. Nuestras subjetividades serían sobre todo mestizas, desordenadas, reverberantes. La autora nos recuerda que no somos la mezcla de negro y blanco, un tercer color gris que fusiona ambos colores y los borra para constituir un nuevo color. Más bien somos un gris jaspeado, formado a partir de infinidad de puntos negros y blancos. Este reconocimiento nos invita a no invisibilizar esos elementos extremos que son parte de nuestras identidades sino que, en lugar de asumir una hibridez, habitar nuestras contradicciones.

Para abordar el tejido territorial, la producción cultural y los lenguajes artísticos nos ofrecen maneras de crear y guardarlas a través de metáforas, analogías, desplazamientos de sentido, ambivalencia, polisemia, e incluso ambigüedad, recursos que nos abren las puertas a diferentes puntos de vista. Nos permiten relacionarnos con el territorio mediante equívocos, paradojas, contradicciones (Beirak, 2022). Frente a la disyuntiva de narrativas para entrar o salir del mundo, es decir, para entrar y conocer, entender para actuar y transformar el mundo o - al contrario- para querer desentenderse y salir de él, la posibilidad de entrar es abrir los ojos para tomar conciencia y actuar (Hernández, 2023), tal como nos encaminan Gabriela Mistral (Sepúlveda-Eriz, 2018) y Rosabetty Muñoz (2022).

Cada disciplina artística activa diferentes dimensiones de nuestra experiencia de habitar el territorio, como el cuerpo, lo sensible, lo conceptual, la comunicación no verbal o lo relacional (Beirak, 2022). En este estudio, nos enfocamos en las narrativas multimodales como aproximación inclusiva y creativa hacia las infancias ya que en ellas confluyen dos o más formas de expresión. Desde la literatura, corresponden a narraciones híbridas en las que convergen nuevas formas de representar la experiencia, mediante distintos lenguajes verbales, visuales o tecnológicos, que traslucen modos de la subjetividad contemporánea (Caminada *et al.*, 2022). Mientras que, desde la semiótica social, son transformaciones en la comunicación y manifestaciones culturales para responder a las necesidades de los grupos humanos, en las que se entrelazan, lógicas conocidas de la narración oral y de la escrita con otras lógicas como la espacial propia de la imagen, ensamblándose en textos multimodales (Bezemer y Kress, 2016).

Desde esta perspectiva, la educación patrimonial potencia el lugar de las infancias como individuos con capacidades para transformar su entorno y dar a conocer su forma de conocer el mundo (Peralta, 2008) y, a la vez, fomenta aprendizajes situados que fortalezcan el sentido de pertenencia social y territorial, validando el entorno inmediato de las infancias como un espacio legítimo de producción cultural (Mincap y Mineduc, 2024).

3.-POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLOGÍA

El presente estudio explora un dispositivo como estrategia de acceso y creación cultural y literaria sensible al territorio para el protagonismo de infancias rurales.

Dado que los procesos de investigación y sus productos no son neutros sino más bien han colaborado en general en la cosificación de determinados grupos sociales, deshumanizándoles (Smith,2016), el presente estudio se fundamenta en una racionalidad posicionada y dialógica que asume el compromiso de investigar desde los territorios rurales junto con las infancias. El andamiaje conceptual es el de sentipensar que exige metodologías coherentes (Fals Borda, 2015) para aproximarse a la polifonía de saberes infantiles, que se expresan a través del cuerpo, la emoción y múltiples lenguajes. Esta praxis es un acto de justicia epistémica que se articula desde el cuidado, el diálogo de saberes y la co-construcción (Grosfoguel, 2016; Restrepo y Rojas, 2010).

El diseño cualitativo se sitúa en la confluencia entre las formas de indagación de las artes y las formas de investigación participativa, con su potencial transformador (Denzin y Lincoln, 2018). Se adopta la Investigación Acción Participativa (IAP), para asegurar que el proceso se desarrolle junto con las infancias (Balcázar, 2003). Sobre

CC BY NC

este marco ético-político se despliega la Investigación Basada en las Artes (Hernández, 2008; Leavy, 2018) a través de la a/r/tografía (Marín-Viadel y Roldán, 2021). Esta elección permite incorporar la multimodalidad como principio comunicativo y democrático (Bezemer y Kress, 2016), promover relaciones horizontales y generar comprensiones que capturen la complejidad de la experiencia vivida.

La investigación se desarrolla en cuatro escuelas rurales multigrado: 2 de Vallenar (provincia de Huasco) y 2 de Dalcahue (provincia de Chiloé), contextos que no son escenarios neutrales, sino ecosistemas sociales vulnerables por políticas públicas que amenazan su continuidad (Núñez *et al.*, 2020). La selección de participantes, desde Kinder a 8° básico, es no probabilística, intencionada y según disponibilidad, priorizando la construcción de vínculos de confianza. Las escuelas participantes de Huasco corresponden a Escuela Justino Leiva Amor (localidad de Chañar Blanco) y Escuela Virginia San Román (localidad de Maitencillo); las de Chiloé son Escuela Rural Calen (localidad de Calen) y Escuela José Daniel Bahamonde (localidad de Puchaurán). Cada uno con aproximadamente 30 estudiantes en total.

El corazón de la metodología es el dispositivo de las Encomiendas Literarias, que funciona simultáneamente como herramienta de producción de datos y como dispositivo activador y creativo de experiencias. Propone procesos de creación, intercambio e interpretación de narrativas multimodales entre infancias periféricas del norte y del sur. El dispositivo se sistematizó siguiendo la metáfora del Tejido Territorial de Rivera Cusicanqui (2018). Concebimos el territorio no como un contenedor geográfico estático, sino como un entramado vivo y un tejido de intercambios. Desde esta perspectiva, la metodología es consistente con una *praxis* de sentipensar, donde investigar implica tejer relaciones entre los miembros de comunidades y también con otras distantes y periféricas (Ver Figura 1).

El dispositivo se despliega en cinco etapas, que se vuelven recursivas en cada envío de las encomiendas:

Etapa 1. Preparar el tejido (Sensibilización territorial)

Esta fase inicial corresponde a la preparación de las fibras y la urdimbre. Metodológicamente, implica una inmersión sensorial y afectiva en el entorno propio para que las infancias identifiquen hilos narrativos del territorio. Aquí realizan derivas y cartografías sensibles, reconociendo sonidos, olores y espacios significativos que suelen ser invisibilizados por las representaciones adultocéntricas. Es el momento de reconocer la materia prima de la identidad local antes de intentar comunicarla.

Etapa 2. Tejer creativamente (Urdimbre y Trama: La narrativa multimodal)

En esta etapa se cruza la **urdimbre** (el contexto estructural, geográfico y cultural) con la **trama** (la agencia creativa y subjetiva de las infancias). A través de lenguajes multimodales —donde converge lo visual y lo escrito entre otros— e inspiradas por lectura de bibliografía del territorio, las infancias no sólo describen el paisaje, sino que tejen interpretaciones propias del mismo, seleccionando qué mostrar y cómo mostrarlo a otras infancias de otras ruralidades. Esta etapa implica la creación de narrativas multimodales por parte de las infancias. La producción cultural se expresa en múltiples creaciones materializadas en un artefacto (postal, objeto, teatritos, etc.) que encapsula una porción del territorio vivido.

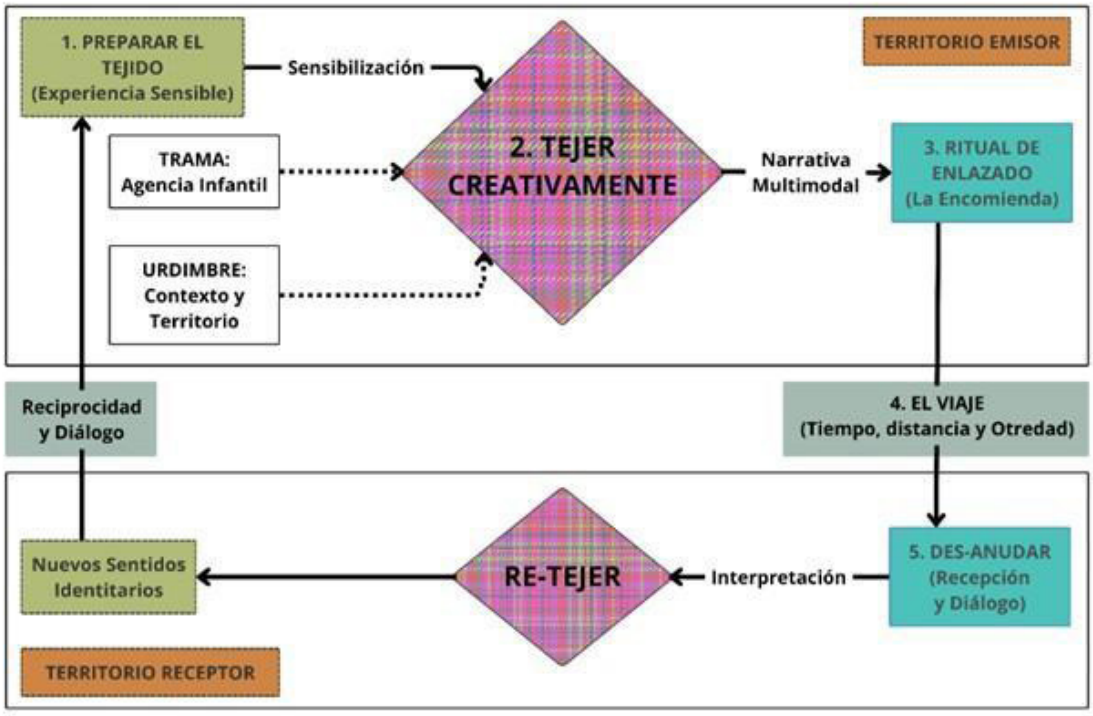
Etapa 3. Ritual de enlazado (De la individualidad a la comunidad)

El tejido comunitario requiere unir las hebras narrativas individuales para formar una pieza colectiva. Esta etapa constituye el hito del "empaquetado", enlazando las creaciones de cada niño y niña en un cuerpo colectivo: la *Encomienda*. Este acto performativo -en que llenamos una caja con las narrativas y objetos para luego cerrarla para su envío- simboliza que lo que viaja no es la voz de un sujeto aislado, sino la identidad de un territorio escolar rural. Es el momento en que se valida la producción cultural y saber local, y se prepara para ser compartido.

Etapa 4. El Viaje (Tiempo, distancia y otredad)

El viaje de la encomienda introduce la dimensión del tiempo y la espera, disruptivos para la inmediatez digital. El viaje materializa la distancia entre las geografías (Huasco y Chiloé) y otorga valor al intervalo entre la emisión y la recepción. Durante este tiempo, se gesta la imaginación sobre la "otredad": ¿Quién recibirá este tejido? ¿Cómo es el archipiélago o el desierto ?

Figura 1. *Modelo procesual del dispositivo "Encomiendas Literarias" basado en la metáfora del tejido territorial.*



Fuente:. Elaboración propia.

Etapa 5. Des-anudar y re-tejer (Recepción y reinterpretación)

La etapa final no es un cierre, sino una apertura. Al recibir la encomienda, las infancias receptoras realizan el acto de "des-anudar" el paquete, que simbólicamente representa desenredar los significados que vienen de lejos. Metodológicamente implica un círculo de interpretación y diálogo de saberes, donde los artefactos recibidos son leídos, tocados y resignificados desde la propia realidad territorial, re-tejiendo la comprensión del mundo.

La estrategia de análisis es igualmente dialógica y multimodal. Desde la semiótica social (Bezemer y Kress, 2016), se registran y examinan los procesos de creación, cómo se construye el significado a través de la interacción de modos visuales, verbales, corporales. Sin embargo, este análisis se subordina a un proceso de diálogo de saberes. Mediante metodologías participativas se pregunta y co-construye las interpretaciones entre las infancias participantes y el equipo de investigación, asegurando que el análisis final esté arraigado en los marcos de significado de las infancias (Fals- Borda, 2015; Balcázar, 2003) exigiendo reflexividad crítica constante por parte del equipo investigador sobre su posicionalidad y poder (Lay- Lisboa *et al*., 2025).

4.- RESULTADOS: TERRITORIOS TEJIDOS POR LAS INFANCIAS

En este apartado presentamos una síntesis del proceso de creación de las Encomiendas Literarias: Fases 1. Preparar el tejido, 2. Tejer creativamente y 3. Ritual del Enlazado. Este fue desplegado por las infancias (Figura 2) a partir de una cartografía sensible al territorio en cada una de las cuatro escuelas - Fase 1-, a continuación el tejido creativo se materializó en postales creadas en duplas o tríos – Fase 2-, además de objetos incorporados a las encomiendas enviadas– Fase 3-. A partir de los hilos narrativos generados en la cartografía, las infancias trabajaron con el concepto emergente: mi escuela en el territorio, al ser un tema transversal a Huasco y Chiloé. Así, crearon postales acerca de sus escuelas, acordando entre ellos qué, dónde y cómo fotografiar, para luego escribir el reverso de la postal inspirados en la lectura compartida de autores del territorio. El momento de entrelazar significó observar el conjunto de creaciones sensibles al territorio dirigidas a las otras infancias rurales.

CC BY NC

Figura 2. *Las infancias de las 4 escuelas rurales tejiendo sus narrativas sensibles al territorio.*



Fuente: Registro propio

A continuación, se presentan los hilos narrativos y tejidos creativos de las infancias generadas a partir de la implementación del dispositivo. Se organizan según territorios del norte y del sur, es decir, infancias en el territorio de Huasco: valles y desierto de las localidades de Chañar Blanco y Maitencillo (comuna de Vallenar); e infancias en el territorio/maritorio de Chiloé: archipiélago, bordemar y bosques de las localidades de Calen y Puchaurán (comuna de Dalcahue).

4.1.- Hilos narrativos del norte

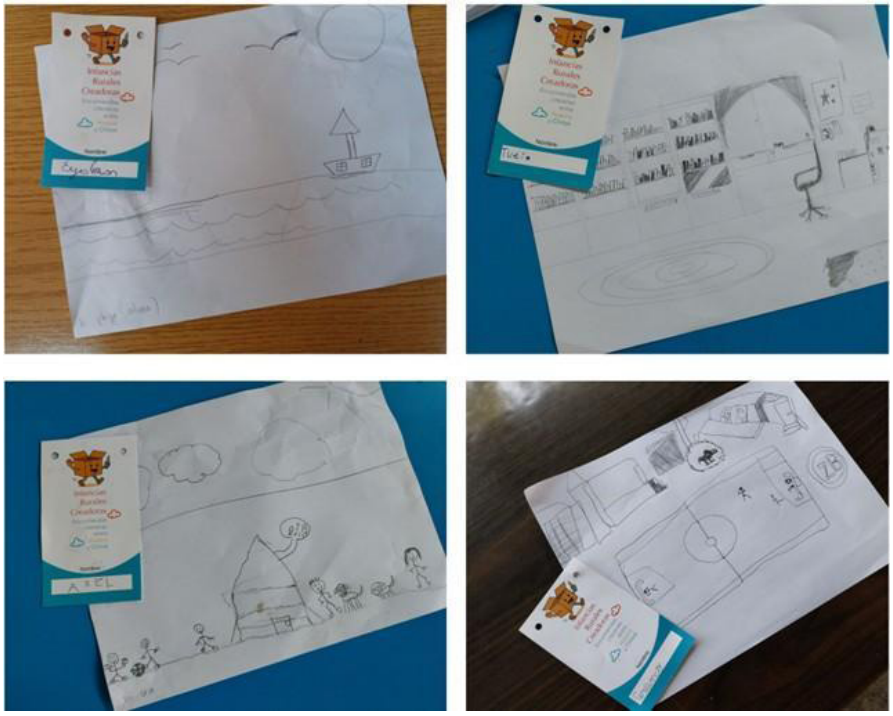
En la búsqueda de hilos narrativos, la materia prima de la identidad local las infancias rurales del norte identifican varios temas sensibles a su territorio: la casa de los familiares (con especial énfasis en la casa de los abuelos), la habitación personal, la carretera frente a la escuela, la playa y su puesta de sol, y las canchas de fútbol (Figura 3).

Estos hilos narrativos recogen la experiencia sensorial de las infancias de ambas escuelas en relación a su territorio: el olor a pasto mojado, la presencia sensorial del río Huasco, el sonido de las aves y el color verde de las plantas y los árboles, en los que la naturaleza está presente más allá de los elementos urbanos. El contraste entre naturaleza y urbanidad se hace reconocible en ambas cartografías, las niñas y niños destacaron una serie de lugares representados como lugares seguros, de entretención, de reunión o de peligro. Destacan las canchas de fútbol, las cuales conciben como lugares entretenidos y encuentro entre pares, exponiendo la afición futbolística (Figura 4).

Al referirse a las canchas dibujadas, mencionan algunas fuera de su localidad rural, incorporando aquellas de la ciudad de Vallenar. La valoración que tienen de las canchas de fútbol como lugar de encuentro y de juego es similar a la que tienen de la Escuela, ambas son lugares para encontrarse con los pares, en que las clases y los recreos

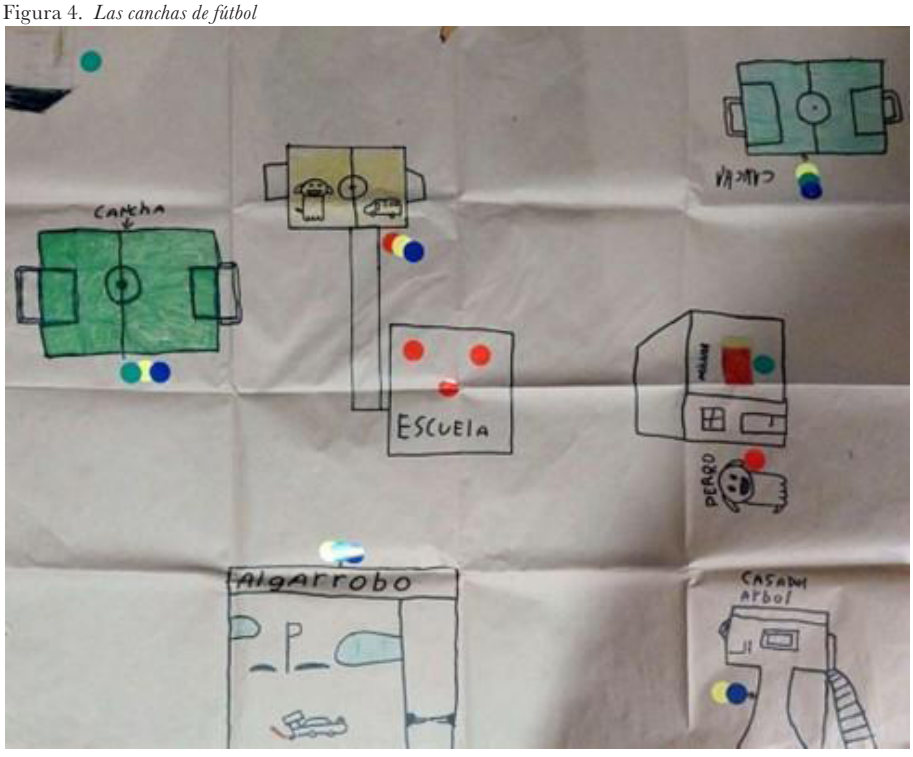
CC BY NC

Figura 3. *Hilos narrativos de infancias de Chañar Blanco y Maitencillo.*



Fuente: Registro propio

Figura 4. *Las canchas de fútbol*



Fuente: Registro propio.

CC BY NC

como momentos de socialización. No obstante, la Escuela no posee la misma connotación en todas las cartografías, pues en algunas se presenta como un espacio peligroso a causa de perros asilvestrados/callejeros que bordean el perímetro de la escuela y que "han mordido a apoderados y estudiantes". En contraste, las infancias del norte representan su casa y pieza o dormitorio como aquel lugar seguro y privado en que se sienten cómodos, siendo una zona de intimidad personal y familiar.

Asimismo, catalogaron una serie de lugares como peligrosos por lo que representan culturalmente o por el impacto contextual que tienen. El cementerio, por ejemplo, es valorado como un "lugar peligroso y solitario" por su relación con la muerte y con la soledad, "rodeado de poca gente", alejado de sus vidas cotidianas donde "lo único que se reúnen son los muertos". Por el contrario, la iglesia es un espacio de reunión vivo en que desarrollan sus rituales religiosos respectivos.

Finalmente destaca la carretera en la Figura 5, presentada como peligrosa a causa del alto tráfico que la rodea y a los accidentes de tránsito que de vez en cuando ocurren. Sin embargo, también la representan como una forma de conexión entre lugares urbanos como Vallenar y Huasco, un medio que "permite llegar de un lado a otro" para no sentirse atrapados en su entorno, y que en uno de los casos corre paralela al río Huasco

Figuras 5. *Las carreteras en Maitencillo y Chañar Blanco.*

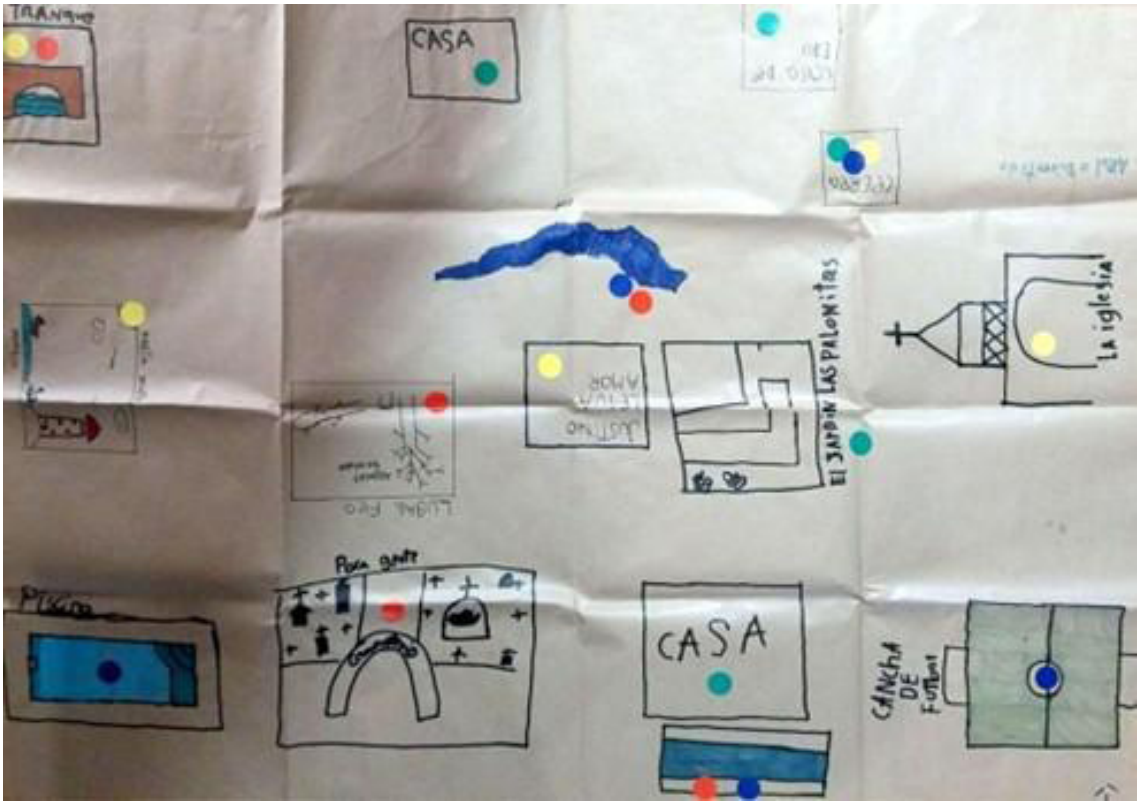


Fuente: Registro propio.

Igualmente, La Piscina, La Casa de Edu o La casa del árbol de Sofía (ver Figura 6) son patrimonios vividos que, sin ser valorados así de manera oficial, adquieren un valor único por la experiencia que las infancias tienen al relacionarse y convivir con estos entornos, generando una identidad territorial que es localizada y totalmente experiencial a su realidad particular.

CC BY NC

Figura 6. *Cartografía de Chañar Blanco, al centro la Escuela Justino Leiva Amor.*



Fuente: Registro propio.

4.2 Hilos narrativos del sur

En Chiloé los hilos narrativos fueron el mar, la montaña, la calle, los estadios y canchas, y las iglesias y cementerios, así como sus casas, campo y animales, escuela y el camino (ver Figura 7).

La experiencias sensoriales y afectivas expresadas por las infancias de las escuelas del Sur giran en torno al ruido de la lluvia, viento y granizos, el olor a humedad y flores sugieren la existencia de un entorno escolar en el que conviven elementos naturales con los propios de una comunidad educativa. Los elementos domésticos y culinarios también estuvieron presentes: el olor a ají y comidas tradicionales.

En sus cartografías sensibles al territorio las infancias incorporan canchas, árboles, el patio de la escuela como espacios de reunión entre pares, en contraste con espacios íntimos como la pieza o la cama, o los lugares de socialización familiar como la casa de los padres. Cabe destacar que entre los espacios favoritos donde disfrutan estar, dibujan algunos lugares a los que hay que desplazarse hacia lo urbano como el mall chino y el cine, o las ciudades como Castro e incluso Puerto Montt, fuera del archipiélago (Figura 8). En sus representaciones del territorio, los límites de lo rural reflejan que lo urbano es parte de su habitar, ubicando estos elementos en la periferia de la cartografía, siempre unido a la carretera o calle principal.

Las Iglesias, capillas y los cementerios se encuentran en el entorno cercano a ambas escuelas, son presentados como lugares afectivos relevantes: "el cementerio es mi lugar favorito ya que ahí voy a visitar a mi abuelo. Es silencioso, me da tranquilidad y calma, me siento segura en ese lugar". Las infancias además conocen la importancia que le dan otros a las iglesias chilotas, expresan que la "iglesia es algo monumental de cada lugar de Chiloé" o "patrimonio del lugar", y participan en las actividades desarrolladas en las iglesias como catequesis, misas o los pasacalles: es "algo

Figura 7. Hilos narrativos de Calen y Puchaurán.



Fuente: Registro propio.

Figura 8. *Cine, mall chino, la ciudad, Castro y Puerto Montt como expresiones urbanas del territorio.*



Fuente: Registro propio.

CC BY NC

significativo para Calen" (Figura 9). De igual forma, la iglesia es entendida como "un lugar donde los católicos pueden sentirse escuchados" y un espacio que recoge tradiciones como "se hacen misas para los fallecidos 3 días después" señalando que "el cementerio es parte de la iglesia".

El mar en ambas cartografías está ubicado en uno de sus márgenes "porque hay mucha agua y porque ocupa gran parte de la Isla de Chiloé" (Figura 10). Mientras las infancias de la localidad que se encuentra al lado de la carretera representan el mar como una zona para la contemplación de la naturaleza en la que el sol parece indispensable de lo que entienden por "mar" o "playa", las infancias cuya localidad está al borde del mar destacan actividades u objetos como la pesca y los peces, las embarcaciones, las algas, el atardecer. Además reconocen el mar como un lugar de peligro.

El camino es también representado de manera importante, como un elemento de conexión con otros. Para las infancias de la Escuela José Daniel Bahamonde de Puchaurán – para quienes una carretera atraviesa su localidad- es demarcada como un lugar de peligro (Figura 11). A diferencia de las infancias de la Escuela de Calen, para quienes emergen sentimientos positivos al hablar de su camino, "es bacán porque antes era malo y ahora bueno" ya que "pasaron la máquina" y eso les permite varias actividades como "correr, trotar y andar en bici". Agregan formas de recorrer propias de la ruralidad "sirve para recorrer siguiendo el camino, importa si no lo sigues, es tu expresión … salta lugares si quieres, toma atajos, pero ve a tu destino".

Figura 9. La representación de las Iglesias y capillas, y su fundamentación.



Fuente: Registro propio.

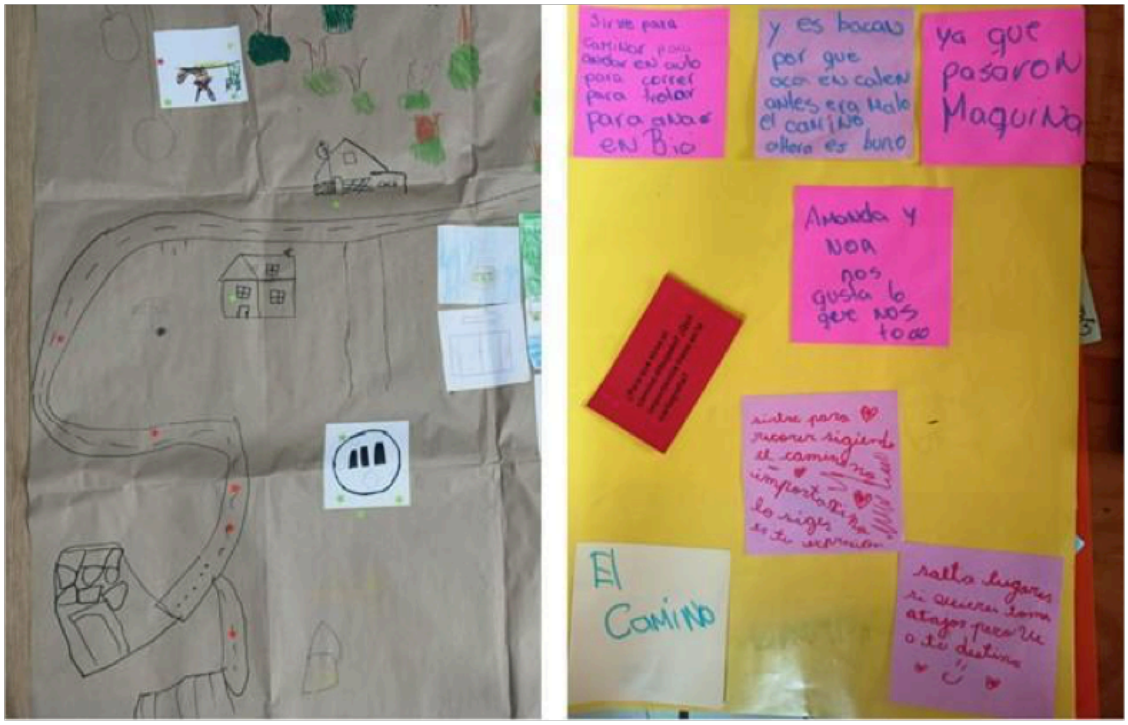
CC BY NC

Figura 10. *Representaciones del mar de las infancias del Calen y Puchaurán, y su fundamentación.*



Fuente: Registro propio.

Figura 11. *El camino para las infancias rurales del sur.*



Fuente: Registro propio.

4.3 Narrativas multimodales tejidas en el norte y en el sur

En este punto, el dispositivo de las Encomiendas Literarias dejó de ser una abstracción para convertirse en una praxis de creación multimodal con el fin de narrar sobre sus escuelas en territorios rurales. Las infancias seleccionaron retazos de su realidad escolar para conformar una trama creativa a intercambiar entre norte y sur, asumiendo el desafío de traducir su escuela en el soporte de una postal: fotografía y escritura (ver Figura 12).

Figura 12. *Ejemplos de Postales creadas por las infancias, los murales aparecen en ambos territorios.*



Fuente: Trabajo propio.

4.3.1 La urdimbre del Norte: Diversidad de miradas

Tejer creativamente el territorio permite a las infancias del norte una amplitud de mirada sobre su entorno, revelan que su escuela no es un espacio monolítico. Al entrelazar todas las postales emerge un tejido complejo de significados:

Patrimonio y Escuela: En las postales *Murales Diaguitas* y las *Antigüedades* las infancias destacan una conexión con la memoria histórica local, mientras que las postales la *Biblioteca* o la *Entrada de la Escuela* son hitos de su habitar cotidiano.

Juego, Deporte y Seguridad: Las postales *Cancha y el Valle* aparecen como el escenario de la cultura de pares, mientras que la preocupación en las postales de la *Zona de seguridad*, la *Pandereta* o los peligros de la *Palmera* demuestran una conciencia aguda sobre la protección y los límites del espacio físico.

Vida Cotidiana: Destaca la emergencia de la postal el *Chisme*, que reivindica la dimensión relacional y el humor como parte fundamental de la identidad escolar.

Naturaleza: Flores, jardines y huerta aparecen en las postales *La Flor más bella, Tranquilidad, Jardín Medicinal en la Escuela, Paz, Jardín de la Escuela de Maitencillo y Chañar Blanco, Tesoro, Mural de la Escuela, Fetuccini y Abrigo,* constituyendo un hilo narrativo central.

La naturaleza no es un escenario externo para las infancias de Huasco (ver Figura 13), sino un agente que las infancias utilizan para definir qué es y cómo se siente su escuela. Por ejemplo, en la Escuela Justino Leiva Amor (Chañar Blanco), en las postales *Tesoro* y *Abrigo,* la naturaleza se describe a partir de la experiencia bajo la higuera no sólo como un objeto botánico, sino como una "reliquia" que otorga sombra, oxígeno y el "hermoso canto de los pájaros". El grupo de autores autodenominado "nose nariz" utiliza el sol como un elemento de bienestar: *"Este lugar nos da felicidad, ya que al llegar mucho sol nos podemos abrigar hasta en el día más frío del año".* En estas postales, la naturaleza es un refugio que los vincula a través de la experiencia compartida.

La postal *Fetuccini*, retrata el perro que, según ellas y ellos narran, acompaña a las infancias desde 2022, expandiendo la naturaleza hacia lo animal y lo relacional. Fetuccini no solo es una mascota, es parte del sistema de seguridad y afecto de la escuela: *"nos defiende de los perros de los alrededores".* Incluir a Fetuccini en el tejido territorial une a humanos y animales como parte del entorno natural y lo sitúa en la cotidianidad de la protección mutua.

Figura 13. *Postales del norte con tejido narrativo centrado en la naturaleza.*



Fuente: Trabajo propio.

En la Escuela Virginia San Román (Maitencillo), las narrativas de las infancias acerca de la naturaleza se centran en la "Tranquilidad" y la "Paz". Las postales del *Invernadero* y la *Huerta* son descritas como zonas de "paz absoluta", donde el olor de las flores y la comodidad de las sillas invitan al relajo. Existe una recurrencia estética y sensorial: las flores no solo se miran, se sienten y otorgan identidad (como en la postal *La flor más bella* o el *Jardín de la escuela)*. Para las "Ratas Reguetoneras" (nombre del grupo creador), las flores del pequeño jardín las hacen sentir *"especiales y con amistad"*, mostrando que el tejido de la naturaleza es, en última instancia, un tejido social.

La naturaleza en el norte posee una dimensión comunitaria y funcional, en la postal *jardín medicinal* las infancias identifican plantas específicas y la biodiversidad de insectos que cohabitan con el muro decorado por los cursos de 5° y 6° básico. Esto refuerza la idea de que la escuela rural es un ecosistema vivo donde los saberes locales sobre plantas medicinales se trenzan con la creación artística y la identidad territorial.

A través de estas postales, las infancias del norte envían al sur un mensaje claro: nuestras escuelas son un lugar de calma, resguardado por flores, árboles antiguos y perros leales, un oasis de paz en medio de la carretera y el valle desértico.

4.3.2. La urdimbre del Sur: El tejido de la vida comunitaria y el juego

La visión de las infancias de Chiloé sobre su escuela y territorio revela una urdimbre marcada por la identidad insular y la cultura local dirigida a los "amigos de Atacama". La escuela rural se habita desde dimensiones que trascienden el aula:

Cultura Chilota y Patrimonio Vivido: Para las infancias del sur el patrimonio no está en los museos, sino que se celebra. La postal El *Bote de la Escuela* se refiere a una embarcación "usado en la noche de San Juan" celebración de la escuela de Calen, y en *Pasacalle* explican "la cueca la tocamos con acordeón, guitarra, pandero y xilófono". Mientras que en Puchaurán en la postal la *Cocina* el foco son las comidas, entre ellas "la reina es la cazuela de cochayuyo"; y la postal del *Gimnasio de la escuela* destacan este espacio como escenario de "cuecas chilotas, periconas, chocolates, cielitos y rancheritas", todos hitos de un habitar festivo, musical y gastronómico.

Espiritualidad y Memoria: En el sur, la iglesia y el cementerio se integran con naturalidad a la vida de la escuela. La *Iglesia en el corazón* es descrita como una "segunda madre, en lo profundo de nuestros corazones", la postal *Iglesia de Alerce* resume "nuestra iglesia de alerce, tejuela, campana, catecismo, santos" y el *Cementerio* como el lugar donde los ancestros descansan mientras "los remolinos giran con el aire". La postal *Pasacalles* retrata a las infancias como parte de los rituales religiosos "lo hacemos el 7 y 8 de diciembre para 2 vírgenes".

Juego y experiencias compartidas: Diversas postales eligen las canchas, columpios y resbalines o toboganes así como la casita para jugar al aire libre, todos ellos espacios que generan experiencias compartidas. Desde "volar" en *Los columpios* hasta vivir *La cancha* como un escenario de "momentos como una guerra y también pacíficos como estar en las nubes", "cada gol es alegría", jugar con otros es lo que posibilita el espacio escolar. Llama la atención la postal *La sala de clases*, donde las infancias confiesan la presión de los proyectos escolares, revelando que la escuela rural también puede generar tensiones emocionales como la ansiedad.

La Naturaleza: los espacios externos a la escuela son los más elegidos, construyendo la identidad de las infancias. *La casita para jugar, La cancha de Puchauran, El árbol de la escuela, La cancha y el gol, El resbalín, La casita de la escuela, La cancha frente al mar, Los columpios, La casita es diversión, El resbalín y los juegos, El parque, La cancha y las rejas, Columpios y cancha*.

En el sur, la naturaleza (ver Figura 14) se vive como una extensión del cuerpo y del espíritu. La naturaleza es el lenguaje mediante el cual las infancias de Chiloé explican la paz y la pertenencia a su escuela.

En la Escuela de Calen, el eje es el mar. La postal *Cancha frente al mar* sintetiza esta relación: "La cancha frente del mar representa la isla en la que vivimos". Aquí, el tejido creativo une el deporte con la identidad geográfica; la naturaleza (el mar) otorga a la escuela una atmósfera de "paz, tranquilidad y emoción". Para estas infancias, habitar la escuela es habitar el borde costero, donde el paisaje natural es el escenario para el trabajo en equipo de los estudiantes.

Mientras que en la Escuela José Daniel Bahamonde (Puchaurán), la naturaleza adquiere una dimensión casi mística y vital. En la postal *El árbol de la escuela*, las infancias realizan un desplazamiento metafórico sorprendente: "el árbol es hermoso y espectacular como Jesús en el altar y el río a su lado brilla como metal". En este tejido, lo natural se sacraliza, vinculando el entorno escolar con la fe y la belleza estética del río.

CC BY NC

La naturaleza en el sur también es sinónimo de libertad y bienestar físico. En *Los columpios,* la experiencia sensorial de balancearse permite "escuchar pajaritos", mientras que en *La casita de la escuela,* expresan sobre la urgencia de vivir: "Cuando respiramos un aire nuevo, te siente alegre... hay una sola vida y hay que aprovecharla". Esta noción de *"aire nuevo"* sitúa a la naturaleza como un motor de salud mental y alegría frente a la rutina escolar.

Figura 14. *Postales del sur con tejido narrativo centrado en la naturaleza.*



Fuente: Trabajo propio.

CC BY NC

De este modo, el tejido del sur que viaja hacia el norte lleva una filosofía de vida donde la escuela trae aire puro, juego infinito y conexión espiritual con el entorno. Las infancias de Chiloé cierran su trama con una invitación a la fraternidad: *"esperamos que vengan a vernos"*, consolidando así el Ritual de enlazado que une ambas periferias.

5.- DISCUSIÓN: INFANCIAS RURALES Y SU AGENCIA EN EL TEJIDO TERRITORIAL

El presente artículo muestra el despliegue de las Encomiendas Literarias, las cuales no operan simplemente como un intercambio de correspondencia escolar, sino como un dispositivo de creación e investigación, que permite conocer el patrimonio desde las experiencias y voces de las infancias en sus territorios rurales.

En primer lugar, este ejercicio creativo y situado desarrollado en diferentes ruralidades, posiciona a las infancias de las periferias de Huasco y Chiloé como agentes que tensionan la noción tradicional de patrimonio e identidad cultural de territorios rurales. Más que la separación entre manifestaciones materiales e inmateriales de la cultura (Massó, 2016), las infancias rurales expresan su identidad, inundando espacios escolares inesperados con sus presencias, cargadas de emociones definidas desde sus perspectivas y siempre con otros compañeras y compañeros de esas experiencias territoriales. Las narrativas multimodales permitieron, a través de la fotografía y la palabra, mostrar que las infancias experimentan la escuela en sus territorios desde otros ángulos diferentes a la retórica oficial que gira en torno a la sala de clases y a las y los profesores. Expresarse desde los márgenes permitió que afloraran identidades que se construyen desde los huertos y jardines, los resbalines, columpios y canchas, en búsqueda de experiencias de silencio, tranquilidad y paz en las escuelas del desierto, o de sensaciones más extremas como volar, sentirse inspirados o como en una guerra o circo, en las escuelas del archipiélago.

En segundo lugar, los procesos de producción cultural situada que promueve el dispositivo permitieron a los grupos de infancias dialogar entre ellos, confrontar sus preferencias e intereses y mostrar la diversidad de identidades que los conforman como comunidad de su escuela rural. Entre los elementos transversales entre norte y sur se asoman las culturas indígenas de los territorios en lo visual y en lo ritual, su relación con los animales y conexión cotidiana con la naturaleza, evidenciando una marcada preferencia por los exteriores de la escuela donde sus cuerpos se extienden más allá de una postura rígida en la silla escolar. Al mismo tiempo, están presentes sus dormitorios como espacios privados e íntimos, la religiosidad y mirada mística en sus vivencias territoriales, o la elección de mostrarse como pertenecientes a una cultura global al mapear el cine y el mall chino como parte de su territorio o firmar como ratas reguetonera. Nos muestran así no solo un mosaico de identidades, sino sus filosofías de vida como alternativas (Smith, 2016) para organizar la vida escolar en cada territorio.

En tercer lugar, el dispositivo creado permitió a las infancias expresar no solo que habitan el paisaje natural y cultural, sino que lo ejercen como un derecho. De esta manera, muestran que se puede vivir la ruralidad de diferentes formas, y que estar en la periferia no solo implica conocer que hay elementos legitimados por otros como patrimoniales, sino también dar a conocer sus perspectivas al respecto y detenerse en los peligros del entorno. Las carreteras emergen en sus cartografías no solo como vías que los conectan, sino que de manera importante como lugares de riesgo para sus vidas. Al narrar tanto el canto de los pájaros, el aroma de la higuera como el peligro de la carretera, el mar o el acecho de los perros asilvestrados, las niñas y niños demuestran una conciencia territorial donde el bienestar no anula el riesgo, sino que convive con él. Este es el tejido Ch'ixi o mestizo (Rivera Cusicanqui, 2010): un gris jaspeado donde los puntos del tejido entrelazado por las infancias vincula el refugio afectivo, la naturaleza, con puntos como la precariedad extractiva o la globalización, conformando una identidad territorial compleja y resistente. En este escenario, las infancias reconocen la escuela y sus espacios exteriores como un refugio táctico frente a las "puntas afiladas" (Muñoz, 2022:315) del entorno rural.

Finalmente, en cuanto al dispositivo propuesto de las Encomiendas Literarias y los lenguajes artísticos, el formato postal -como narrativa multimodal- en su brevedad y potencia táctil, verbal y visual, les otorgó el poder a las infancias para decidir qué fragmento de su realidad merecía ser enviado y narrado, permitiendo que inscribieran su presencia en el mundo, traduciendo sus miedos y tesoros, y transformando el acto creativo en un ejercicio narrativo para legitimar el juego y el afecto como epistemologías para comprender los territorios rurales y patrimonios vividos por las infancias. Sus narrativas múltiples deconstruyen el relato lineal nacionalista para incorporar la cultura, los juegos y emociones, la presencia ineludible del entorno y la autorrepresentaciones de las infancias rurales. Promover que las voces de niñas y niños se visibilicen e incidan en la definición de sus patrimonios cotidianos constituye un paso ineludible para avanzar hacia sociedades con mayores grados de igualdad y reconocimiento recíproco (Marsal, 2021).

Es necesario insistir entonces en que lo que pertenece al equipo de investigación es el diseño del dispositivo Encomiendas Literarias, los conocimientos generados a partir de su implementación no son de nuestra autoría sino de las infancias de estas cuatro escuelas participantes. Investigar junto con y para las infancias de las periferias del norte desértico (Huasco) y del sur archipielágico (Chiloé) es, en última instancia, ofrecer un espacio para que se produzca un acto de soberanía cultural en los espacios escolares, en los que las infancias se legitiman entre sí (Smith, 2016; Massó, 2016). Explorar la implementación del dispositivo no solo abre caminos imprevistos para narrar los territorios, sino que además nos compromete a las y los investigadores a garantizar que el hilo que une a estas infancias que se desarrollan en diferentes ruralidades sea un vínculo de reconocimiento mutuo, dignidad y memoria viva.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

Aguirre-Pastén, B., Gajardo-Tobar, A., & Muñoz-Madrid, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *15*(2), 893–911. https://doi.org/10.11600/1692715x.1520722112016

Ames, P., Tur, G., & González, J. (2021). Estudiar las infancias en América Latina: ideas y debates para un campo emergente. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, *13*(2), 1–26. https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/14249

Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, *4*(7-8), 59-77.

Beirak, J. (2022). *Cultura (in)gobernable*. Ariel.

Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.

Caminada, R., Damaso, M., & Matoni, M. (2022). Literatura y otros lenguajes artísticos: manifestaciones contemporáneas. *Boletín GEC: Teorías Literarias y prácticas críticas, 30*(1), 9-17.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.

Frasco-Zuker, L. (2021). Infancias y territorios: Un análisis sobre la agencia infantil en contextos rurales. *Revista de Estudios Sociales*, (76), 88-104.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, *43*(1), 9-26.

Galván-Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, *1*(2), 48-69. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598.

Grosfoguel, R. (2016). Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y "extractivismo ontológico": Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, *26*, 85–118.

Huerta, V., Manghi, D., & Soussi, L. (2025). Infancias en el archipiélago: Explorando identidadesde escolares chilotes. En E. Martínez, P. Uribe, & M. Contreras (Eds.), *Infancias, género y ruralidad: (De)construcción de saberes pedagógicos para un agenciamiento sociopolítico desde el sur* (pp. 161–184). Editorial Cuarto Propio.

Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH]. (2024). *Informe anual sobre la situación de los derechos humanos en Chile*. INDH.

James, A. (2006). Understanding the child's perspective: Readings in contemporary social theory. En K. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 12-32). SAGE.

Kessler, G. (2005). *Estado, conflicto social y educación*. Noveduc Libros.

Lay-Lisboa, S., Acuña-Ahumada, N., & Mercado-Guerra, J. (2025). *Tácticas metodológicas nómadas como producción de saberes no-adultos en investigaciones socioeducativas: Alternativas en estudios con infancias*. Runa, 46(2), 115–136. https://doi.org/10.34096/runa.v46i2.16665

Leavy, P. (Ed.). (2018). *Handbook of arts-based research* (2nd ed.). Guilford Press.

Liebel, M. (2019*). Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Ifejant.

Manghi, D., Córdova, J., & Huerta, V. (2025). *Informe Infancias Rurales Lectoras para MINCAP*. Documento de Trabajo.

Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e investigación educativa basada en artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, *31*(4), 881–895.

Marsal, D. (2012). De lo íntimo a la oficialidad: la construcción del patrimonio desde las personas. En D. Marsal (Ed.), *Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio cultural* (pp. 127-140). Editorial Mis Raíces.

Marsal, D. (2021). (De)construyendo el patrimonio desde las niñas y los niños: legados, caminos y potencialidades. En D. Marsal (Comp.), *Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio cultural. Volumen 2* (pp. 205-240). Editorial Mis Raíces.

Massó, E. (2006). La identidad cultural como patrimonio inmaterial: relaciones dialécticas con el desarrollo. *Theoria*, 15(1), 89-99.

Massó, E. (2016). ¿Giro decolonial en el patrimonio? La Liberation Heritage Route como alternativa poscolonial de activación patrimonial. En *Pensamiento: revista de investigación e información filosófica,* 72, 274, 1277-1295.

Mesa de Educación y Patrimonio. (2020). *Marco conceptual para la educación patrimonial en Chile*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio [MINCAP] & Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2024). *Política Nacional de Educación Patrimonial 2024-2029*. Gobierno de Chile.

Muñoz, R. (2022). Destellos y territorio. Una escritura situada. *Atenea: revista de ciencias, artes y letras,* 526, 311-320.

Núñez, C. G., González, B., & Ascorra, P. (2020). Más allá de la lógica económica: consideraciones y recomendaciones frente al cierre y fusión de escuelas rurales en Chile. En D. Juárez Bolaños (Coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias*. Editorial Nómada.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102. https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479

Pavez, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, *3*, 193-210. https://doi.org/10.5209/soci.63243

Pavez-Soto, I. (2024). *Sociología de la infancia y derechos: las niñas y los niños como actores sociales*. Universidad Alberto Hurtado.

Peña, M. (2009). *Historia de la literatura infantil chilena*. Editorial Universitaria.

Peralta, V. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1, 33-48.

Qvortrup, J. (1987). Introduction: The sociology of childhood. *International Journal of Sociology*, *17*(3), 3-37.

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Sepúlveda-Eriz, M. (2018). *Gabriela Mistral. Somos los andinos que fuimos.* Editorial Cuarto Propio.

Sepúlveda, F. (2023). *Repensar los territorios rurales desde el habitar de las infancias en Chile* [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/200995

Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, *14*(1), 55–65.

Williamson, G., Pérez, I., & Cofré, N. (2017). Educación rural: Entre la tradición y la modernidad. *Revista de Investigación Educativa*, *35*(2), 345-362.