

LA INCORPORACIÓN DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD EN EL MEDIO ABIERTO: LOS PROYECTOS FICAB Y EUCAB

David Subero Tomás

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/663808>



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-
NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESIS DOCTORAL

**LA INCORPORACIÓN DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO E
IDENTIDAD EN EL MEDIO ABIERTO: LOS PROYECTOS FICAB Y EUCAB**

David Subero Tomás

2018

**PROGRAMA de DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO en
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (DIPE)**

Dirigida y Tutorizada por: Dr. Moisés Esteban-Guitart

Memoria presentada para optar al título de Doctor por la Universitat de Girona



Universitat de Girona

El Dr. MOISÉS ESTEBAN-GUITART de la Universitat de Girona,

DECLARA:

Que la tesis titulada *La incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en el medio abierto: Los proyectos FICAB y EUCAB*, que presenta DAVID SUBERO TOMÁS para la obtención del título de doctor, ha sido realizada bajo su dirección.

Y, para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo este documento.

Dr. Moisés Esteban-Guitart

Girona, 21 de Enero del 2018

“Siempre he ido a hombros tuyos, me has guiado los pasos.
Sin duda, para mí eres, has sido y siempre serás mi GIGANTE”

A mi padre.

ÍNDICE

1. RESUMEN-ABSTRACT | 1

- Resumen | 2
- Resum | 7
- Abstract | 12

2. NOTA BIOGRÁFICA | 17

3. INTRODUCCIÓN | 21

- El fenómeno del abandono escolar y la falta de sentido del aprendizaje escolar | 22
- El marco de las continuidades y discontinuidades educativas como modelo explicativo del abandono escolar | 27
- La aproximación de los Fondos de Conocimiento e Identidad como política educativa para la justicia social | 30
- La noción de artefactos identitarios como mecanismo de continuidad educativa | 44

4. OBJETIVOS | 48

5. METODOLOGÍA | 51

6. ARTÍCULOS | 55

- Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice (Artículo 1) | 56
- Mobilising funds of identity in and out of school (Artículo 2) | 57
- The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective (Artículo 3) | 59

- La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto. El Proyecto FICAB (Artículo 4) | 61
- La mejora de las expectativas educativas en un Centro Abierto de Barcelona. Un proyecto de orientación educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social (Artículo 5) | 64

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 67

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 79

9. ANEXOS | 86

- Anexo 1. Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice (Artículo 1) | 87
- Anexo 2. Mobilising funds of identity in and out of school (Artículo 2) | 88
- Anexo 3. The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective (Artículo 3) | 89
- Anexo 4. La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto. El Proyecto FICAB (Artículo 4) | 90
- Anexo 5. La mejora de las expectativas educativas en un Centro Abierto de Barcelona. Un proyecto de orientación educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social (Artículo 5) | 91

1. RESUMEN-RESUM- ABSTRACT

RESUMEN

El principal reto de esta tesis, presentada como compendio de publicaciones, consiste en abordar el fenómeno del fracaso escolar, y la falta de sentido del aprendizaje formal, desde la perspectiva de los *fondos de conocimiento e identidad*. En este sentido se aplica, por vez primera, dicha perspectiva en el ámbito de la educación no formal. En particular, en el contexto de un aula abierta de Ciudad Meridiana de Barcelona. Los participantes son jóvenes, de entre 15 a 22 años de edad, en situación de riesgo social o vulnerabilidad. Las intervenciones educativas diseñadas e implementadas, que constituyen el tema de dos de los cinco artículos, se basan en la noción de fondos de conocimiento e identidad, artefacto identitario y el establecimiento de continuidades educativas como estrategias para facilitar procesos de dotación de sentido. Se parte de la premisa según la cual las prácticas educativas son contextos de desarrollo en dónde la persona, en participación de actividades conjuntas con otros, se convierte en la fuente más importante de desarrollo humano. Los fondos de conocimiento e identidad buscan combatir la perspectiva del déficit en educación según la cual se atribuye el origen de los malos resultados escolares y el fracaso escolar a supuestas carencias intelectuales, económicas o sociales que portan los jóvenes, sus familias o contextos de desarrollo. Desde los fondos de conocimiento e identidad se asume que los jóvenes, independientemente de su origen social, económico o cultural disponen de talentos, pasiones e intereses que sirven para expresarse y definirse; recursos válidos e imprescindibles para ser incorporados en la práctica escolar con la pretensión de generar sentido y significado (Subero et al., 2017a; Subero, Vila, & Esteban-Guitart, 2017; Esteban-Guitart & Moll, 2014). En relación a lo anterior, la primera de las propuestas de intervención psicoeducativa, el proyecto Fondos de Identidad en un Centro Abierto de Barcelona (FICAB), busca resignificar el sentido de la institución escolar. En segundo lugar, el programa en Expectativas Universitarias en un Centro Abierto de Barcelona (EUCAB) pretende aumentar las expectativas en relación a los estudios superiores y universitarios.

En la actualidad existe un debate alrededor de la falta de sentido en las instituciones educativas formales -como la escolar- por parte de los niños y jóvenes en lo que se ha venido a llamar el desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar (Coll, 2013a,

2013b). Hay distintos factores que explican este fenómeno, tales como la Sociedad de la Información, la ubicuidad de las TIC, las discontinuidades familia y escuela, las sociedades multiétnicas o la multiplicación de los contextos de aprendizaje tanto físicos como virtuales en dónde transitan los alumnos. Todos ellos representan desafíos para la escuela catalana que tiene la obligación de renovarse si quiere volver a ser aquella institución que garantice una acción sistemática, planificada y articulada orientada a desarrollar la capacidad de aprendizaje de todas las personas más allá de sus trayectorias de individualización y socialización (Onrubia, 2004).

De hecho, existen voces autorizadas que defienden que para que la escuela vuelva a generar sentido y significado, es necesaria la transformación de la práctica escolar y su extensión y articulación con otras ecologías y contextos de socialización (Vila & Casares, 2009; Esteban-Guitart, 2013). En este sentido, y desde una perspectiva ecológico-sistémica, es necesario que lo que se aprende en las instituciones educativas formales se relacione con los conocimientos, experiencias, intereses, motivaciones e identidades de los aprendices (Barron, 2010; Esteban-Guitart, 2016). Según la conocida noción de mesosistema de Bronfenbrenner (1987), el establecimiento de relaciones — continuidades educativas — entre los contextos en los que participan las personas permite potenciar los procesos de aprendizaje de los aprendices.

El concepto de continuidades educativas es compatible con el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1998; Moll, 2014) al promover la participación de los seres humanos en las actividades y prácticas sociales, entendidas estas actividades como educativas. Las personas aprenden a través del uso de artefactos y recursos de sus mundos sociales, y estos artefactos y recursos se hacen disponibles a través de las relaciones sociales y las actividades culturales.

El hecho es que en las instituciones educativas formales, ni las actividades culturales ni los artefactos y recursos que se negocian son siempre neutrales (Lareau & Weininger, 2003). El uso de uno o de otro viene determinando por las dimensiones históricas y políticas que inciden en las funciones mentales y la socialización (Anyon, 2011). La ideología dominante que a menudo fundamentan las políticas educativas del momento puede generar distorsión en aquellas sensibilidades culturales no acordes con el modelo imperante, facilitando un distanciamiento progresivo de grupos de jóvenes hacia alternativas alejadas de la escolaridad o la educación. Desde la pedagogía basada en la

justicia social entendemos que las prácticas de aprendizaje han de dirigirse hacia la diversidad y la equidad con la finalidad de luchar contra las desigualdades, injusticias sociales y opresiones latentes en las prácticas educativas tradicionales (Erchick & Tyson, 2013).

Una forma de conceptualizar la práctica educativa de los jóvenes de forma significativa y sensible con la justicia social educativa es a través del programa teórico y metodológico de los fondos de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Los fondos de conocimiento entienden los hogares de los estudiantes de minorías y bajos recursos como repositorios de diversidad y bases de conocimiento distribuidas y situadas en las prácticas culturales y las experiencias familiares (Gonzalez et al., 2005). Este cuerpo de conocimientos se convierte en recursos potencialmente válidos para ser introducidos y vinculados a la cultura y práctica escolar. Las formas contemporáneas de los fondos de conocimiento, tales como los fondos de identidad, ponen el foco en los recursos, habilidades y prácticas en las que el alumno se expresa y participa. Es decir, el énfasis recae en que las actividades faciliten la conexión entre lo académico y los conocimientos y referentes de sentido de los jóvenes (Esteban-Guitart, 2016).

Para facilitar el tránsito entre las expectativas, intereses, motivaciones y necesidades del alumno con los aprendizajes académicos; es importante tener en cuenta la forma en que los aprendices construyen su identidad como personas que aprenden. A la hora de conceptualizar actividades de sentido educativo es necesario conseguir que las experiencias de aprendizaje que están en su origen sean relevantes para los jóvenes. Es decir, hacer emerger experiencias de participación por parte de los jóvenes en actividades de aprendizaje que influyan en el reconocimiento que tienen de ellos mismos como personas que aprenden; lo que se ha venido a llamar identidad de aprendiz (Coll & Falsafi 2010). Estas actividades facilitan el desarrollo de experiencias significativas como aprendices competentes por parte de los jóvenes en los diferentes contextos donde participan a través de las interacciones que se establecen con los otros en un proceso de construcción y reconstrucción de su identidad como persona que aprende y es capaz de aprender.

Un peldaño más en el camino de conseguir una mayor expansión y amplificación en el aprendizaje a partir de las identidades de los estudiantes aparece con el concepto de artefacto identitario (Esteban-Guitart, 2016; Subero et al., 2017b). Desde la psicología

sociocultural, uno de los principios fundamentales de la educación es que ésta ha de ser prospectiva (Moll, 1993; Kozulin; 1998; Subero et al., 2017a). Es decir, el estudiante ha de ser capaz de afrontar problemas que todavía no existen a partir de la elaboración de artefactos y recursos que parten de sus acervos identitarios, pero se construyen en actividades conjuntas de forma cooperativa con los otros. El producto identitario elaborado por el alumno se convierte en un artefacto con intencionalidad creativa ya que sirve como mediador entre el alumno y las prácticas educativas para optimizar su proceso de aprendizaje. De este modo, la consigna vygotskiana “somos el producto de los productos que producimos” (Ratner, 2006, p. 16) se materializa en el artefacto identitario como recurso que fomenta la producción y creación de conocimiento.

La presente tesis se articula alrededor de cinco artículos vinculados con la temática y que dan respuesta al objetivo general planteado. En primer lugar, en “*Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice*” (Artículo 1) se desarrolla el marco teórico y metodológico de los fondos de conocimiento e identidad vinculándolo con los postulados de la justicia social educativa. De este modo, una de las pretensiones de este artículo es ir más allá de las concepciones clásicas de los fondos de conocimiento y profundizar sobre la transformación social y la equidad educativa que puede promoverse dentro de las prácticas educativas escolares. En segundo lugar, “*Mobilising funds of identity in and out of school*” (Artículo 2) reflexiona sobre el concepto de aprendizaje y cómo el aprendizaje ha dejado de ser exclusivo de la institución escolar pasando a formar parte de los diferentes escenarios en donde participan los alumnos. Poniendo especial énfasis en las continuidades educativas, se hace un estado del arte sobre la concepción teórica y metodológica de los fondos de conocimiento y sus reflexiones contemporáneas, tales como los fondos de identidad, en dónde se empieza a identificar la necesidad del uso de artefactos significativos por y para los alumnos. Se justifica la necesidad que estos artefactos sean recursos a poder incorporar en las prácticas educativas escolares para generar aprendizajes académicos mejor vinculados con las identidades de los aprendices. En tercer lugar, se presenta el artículo titulado *The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective*. El artículo (Artículo 3) propone la noción de artefactos identitarios bajo una perspectiva sociocultural en dónde, partiendo del marco de los fondos de identidad, se reflexiona sobre la necesidad de desarrollar actividades de elaboración de productos y

repositorios de las identidades de los aprendices. Dichos productos, una vez constituidos pueden convertirse en artefactos que vinculen las identidades de los aprendices con los contenidos pedagógicos y curriculares en espacios de aprendizaje formalizado. En cuarto lugar (Artículo 4), se presenta la primera de las dos intervenciones educativas realizadas en el medio abierto con los jóvenes en riesgo de exclusión social. En ella se implementó un programa para promover el sentido de la escuela a través de actividades basadas en la justicia social. Finalmente, en el quinto artículo, *La mejora de las expectativas educativas en un Centro Abierto de Barcelona. Un proyecto de orientación educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social* (Artículo 5) se relata la segunda de las experiencias que se llevaron a cabo en Centros Abiertos -espacio de educación no formal- en el desarrollo de un programa de actividades de orientación educativa, basadas en el marco de los fondos de identidad, con la finalidad de aumentar las expectativas de los jóvenes participantes en relación a los estudios superiores y a la universidad.

Palabras Clave: Fondos de Conocimiento, Fondos de Identidad, jóvenes, expectativas educativas, contexto educativo no formal, continuidades-discontinuidades, artefactos identitarios, identidad de aprendiz, justicia social educativa.

RESUM

El repte principal d'aquesta tesi, presentada com a compendi de publicacions, consisteix a abordar el fenomen del fracàs escolar, i la falta de sentit d'aprenentatge formal, des de la perspectiva dels *fons de coneixement i identitat*. En aquest sentit s'aplica, per primer cop, aquesta perspectiva en l'àmbit de l'educació no formal. Particularment, en el context d'una aula oberta a Ciutat Meridiana (Barcelona). Els participants són joves, entre 15 a 22 anys, en situació de risc social o vulnerabilitat. Les intervencions educatives dissenyades i implementades, que constitueixen el tema de dos dels cinc articles, es basen en la noció de fons de coneixement i identitat, artefacte identitari i l'establiment de continuïtats educatives com a estratègies per a facilitar processos de dotació de sentit. Partim de la premissa segons la qual les pràctiques educatives són contextos de desenvolupament on la persona, participant d'activitats conjuntes amb els altres, es converteix en la font més important del desenvolupament humà. Els fons de coneixement i identitat cerquen combatre la perspectiva del dèficit en educació segons la qual s'atribueix l'origen dels mals resultats escolars i el fracàs escolar a suposades carències intel·lectuals, econòmiques o socials que porten els joves, les seves famílies o els seus contextos de desenvolupament. Des dels fons de coneixement i identitat s'assumeix que els joves, independentment del seu origen social, econòmic o cultural disposen de talents, passions i interessos que serveixen per a expressar-se i definir-se; recursos vàlids i imprescindibles per a ser incorporats a la pràctica escolar com la pretensió de generar sentit i significat (Subero et al., 2017a; Subero, Vila, & Esteban-Guitart, 2017; Esteban-Guitart & Moll, 2014). En relació a això, la primera de les propostes d'intervenció psicoeducativa, el projecte Fons d'Identitat en un Centre Obert de Barcelona (FICAB), busca resignificar el sentit de la institució escolar. En segon lloc, el programa Expectatives Universitàries en un Centre Obert de Barcelona (EUCAB) pretén augmentar les expectatives en relació als estudis superiors i universitaris.

Actualment, existeix un debat al voltant de la falta de sentit a les institucions educatives formals -com l'escolar- per part dels nens i joves en el que s'ha anomenat el desdibuixament del sentit de l'aprenentatge escolar (Coll, 2013a, 2013b). Hi ha diferents factors que expliquen aquest fenomen, tals com la Societat de la Informació, la

ubiquïtat de les TIC, les discontinuïtats família i escola, les societats multi ètniques i la multiplicació dels contextos d'aprenentatge tant físics com virtuals per on transiten els alumnes. Tots aquests factors representen desafiaments per a l'escola catalana i tenen l'obligació de renovar-se si volen tornar a ser aquella institució que garanteixi una acció sistemàtica, planificada i articulada orientada a desenvolupar la capacitat d'aprenentatge de totes les persones més enllà de les seves trajectòries d'individualització i socialització (Onrubia, 2004).

De fet, existeixen veus autoritzades que defensen que perquè l'escola torni a generar sentit i significat, és necessària la transformació de la pràctica escolar i la seva extensió i articulació amb altres ecologies i contextos de socialització (Vila & Casares, 2009; Esteban-Guitart, 2013). En aquest sentit, i des d'una perspectiva ecològica-sistèmica, és necessari que el que s'aprèn en les institucions educatives formals es relacioni amb els coneixements, experiències, interessos, motivacions i identitats dels aprenents (Barron, 2010; Esteban- Guitart, 2016). Segons la coneguda noció de mesosistema de Bronfenbrenner (1987), l'establiment de relacions -continuïtats educatives- entre els contextos en què participen les persones permeten potenciar els processos d'aprenentatge dels aprenents.

El concepte de continuïtats educatives és compatible amb l'enfocament sociocultural (Vygotsky, 1998; Moll, 2014) en promoure la participació dels éssers humans en les activitats i pràctiques socials, enteses aquestes activitats com educatives. Les persones aprenen a través de l'ús d'artefactes i recursos dels seus mons socials, i aquests artefactes i recursos es fan disponibles mitjançant les relacions socials i les activitats culturals.

El fet és que en les institucions educatives formals, ni les activitats culturals ni els artefactes i recursos que es negocien són sempre neutrals (Lareau & Weininger, 2003). L'ús d'un o d'un altre ve determinat per les dimensions històriques i polítiques que incideixen en les funcions mentals i la socialització (Anyon, 2011). La ideologia dominant, que sovint fonamenten les polítiques educatives del moment, pot generar distorsions en aquelles sensibilitats culturals no conformes amb el model imperant, facilitant un distanciament progressiu de grups de joves cap a alternatives allunyades de l'escolaritat o l'educació. Des de la pedagogia basada en la justícia social entenem que les pràctiques d'aprenentatge han de dirigir-se cap a la diversitat i l'equitat amb la

finalitat de lluitar contra les desigualtats, injustícies socials i opressions latents en les pràctiques educatives tradicionals (Erchick & Tyson, 2013).

Una forma de conceptualitzar la pràctica educativa dels joves de forma significativa i sensible amb la justícia social educativa és a través del programa teòric i metodològic dels fons de coneixement i identitat (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Els fons de coneixement entenen les llars dels estudiants de minories i baixos recursos com repositoris de diversitat i bases de coneixement distribuïdes i situades en les pràctiques culturals i les experiències familiars (Gonzalez et al., 2005). Aquest cos de coneixements es converteixen en recursos potencialment vàlids per a ser introduïts i vinculats a la cultura i pràctica escolar. Les formes contemporànies dels fons de coneixement, tals com els fons d'identitat, posen el focus en els recursos d'habilitats i pràctiques en què l'alumne s'expressa i participa. És a dir, l'èmfasi recau en què les activitats faciliten la connexió entre el que és acadèmic i els coneixements i referents del sentit dels joves (Esteban-Guitart, 2016).

Per facilitar el trànsit entre les expectatives, interessos, motivacions i necessitats de l'alumne amb els aprenentatges acadèmics; és important tenir en compte la forma en què els aprenents construeixen la seva identitat com a persones que aprenen. A l'hora de conceptualitzar activitats de sentit educatiu és necessari aconseguir que les experiències d'aprenentatge que es troben en el seu origen siguin rellevants per als joves. És a dir, fer emergir experiències de participació per part dels joves en activitats d'aprenentatge que influeixin en el reconeixement que tenen d'ells mateixos com a persones que aprenen; allò que s'ha anomenat identitat d'aprenent (Coll & Falsafi 2010). Aquestes activitats faciliten el desenvolupament d'experiències significatives com a aprenents competents per part dels joves en els diferents contextos on participen mitjançant les interaccions que s'estableixen amb els altres en un procés de construcció i reconstrucció de la seva identitat com a persona que aprèn i és capaç d'aprendre.

Un esglaió més en el camí per aconseguir una major expansió i amplificació en l'aprenentatge a partir de les identitats dels estudiants apareix amb el concepte d'artefacte identitari (Esteban-Guitart, 2016; Subero et al., 2017b). Des de la psicologia sociocultural, un dels principis fonamentals de l'educació és que aquesta ha de ser prospectiva (Moll, 1993; Kozulin; 1998; Subero et al., 2017a). És a dir, l'estudiant ha de ser capaç d'afrontar problemes que encara no existeixen a partir de l'elaboració

d'artefactes i recursos que parteixin dels seus fons identitaris, però es construeixen en activitats conjuntes de forma cooperativa amb els altres. El producte identitari elaborat per l'alumne es converteix en un artefacte amb intencionalitat creativa, ja que serveix com a mediador entre l'alumne i les pràctiques educatives per optimitzar el seu procés d'aprenentatge. D'aquesta manera, la consigna Vigotskiana "som el producte dels productes que produïm" (Ratner, 2006, p. 16) es materialitza en l'artefacte identitari com a recurs que fomenta la producció i creació de coneixement.

La present tesi s'articula al voltant de cinc articles vinculats amb la temàtica que donen resposta a l'objectiu general plantejat. En primer lloc, a "*Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice*" (Article 1) es desenvolupa el marc teòric i metodològic dels fons de coneixement i identitat vinculant-ho amb els postulats de justícia social educativa. D'aquesta manera, una de les pretensions d'aquest article és anar més enllà de les concepcions clàssiques dels fons de coneixement i aprofundir sobre la transformació social i l'equitat educativa que pot promoure's dintre de les pràctiques educatives escolars. En segon lloc, "*Mobilising funds of identity in and out of school*" (Article 2) reflexiona sobre el concepte d'aprenentatge i com l'aprenentatge ha deixat de ser exclusiu de la institució escolar passant a formar part dels diferents escenaris on participen els alumnes. Posant especial èmfasi en les continuïtats educatives, es fa un estat de l'art sobre la concepció teòrica i metodològica dels fons de coneixement i les seves reflexions contemporànies, tals com els fons d'identitat, on es comença a identificar la necessitat que aquests artefactes siguin recursos a poder incorporar en les pràctiques educatives escolars per generar aprenentatges acadèmics amb major vinculació amb les identitats dels aprenents. En tercer lloc, es presenta l'article titulat "*The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective*". L'article (Article 3) proposa la noció d'artefactes identitaris des d'una perspectiva sociocultural on, partint del marc dels fons d'identitat, es reflexiona sobre la necessitat de desenvolupar activitats d'elaboració de productes i repositoris de les identitats dels aprenents. Aquests productes, un cop constituïts poden convertir-se en artefactes que vinculen les identitats dels aprenents amb els continguts pedagògics i curriculars en espais d'aprenentatge formalitzat. En quart lloc (Article 4), es presenta la primera de les dues intervencions educatives realitzades en el medi obert amb els joves en risc d'exclusió social. En aquesta s'implementa un programa per promoure el sentit

de l'escola a través de les activitats basades en la justícia social. Finalment, en el cinquè article, *La mejora de las expectativas educativas en un Centro Abierto de Barcelona. Un proyecto de orientación educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social* (Article 5) s'exposa la segona de les experiències que es van portar a terme en Centre Oberts -espai d'educació no formal- en el desenvolupament d'un programa d'activitats d'orientació educativa, basats en el marc dels fons d'identitat, amb la finalitat d'augmentar les expectatives dels joves participants en relació als estudis superiors i a la universitat.

Paraules Clau: Fons de Coneixement, Fons d'Identitat, joves, expectatives educatives, context educatiu no formal, continuïtats-discontinuïtats, artefactes identitaris, identitat d'aprenent, justícia social educativa.

ABSTRACT

The main challenge of this thesis, presented as a compendium of publications, is to address the phenomenon of school failure and the lack of meaning of formal learning, from the perspective of *funds of knowledge and identity*. In this respect, this perspective is applied for the first time in the field of formal education; specifically, in the context of an Open Access Centre in Ciudad Meridiana in Barcelona. The participants are young people between 15 and 22 years' old at social risk or in situations of vulnerability. The educational interventions designed and implemented, which are the subject of two of the five articles presented, are based on the notion of funds of knowledge and identity, identity artefact, and the establishment of educational continuities, as strategies to facilitate processes whereby educational practices are endowed with meaning. The basic premise advanced is that educational practices are contexts in which the individual becomes the key source of human development by participating in shared activities with others. The aims of funds of knowledge and identity strategies are to combat the deficit perspective in education, according to which the source of poor school results and school failure is attributed to alleged intellectual, economic or social deficiencies in young people, their families, or their developmental settings. Within the framework of funds of knowledge and identity, it is assumed that regardless of their social, economic or cultural origins, young people have talent, passions and interests that help them to express themselves and define themselves, and that these represent valid and essential resources to be incorporated into school practice in order to endow it with sense and meaning (Subero et al., 2017a; Subero, Vila, & Esteban-Guitart, 2017; Esteban-Guitart & Moll, 2014). In this regard, the first of the psychoeducational intervention proposals, the Funds of Identity project in an Open Access Centre in Barcelona (FICAB), aims to give new meaning to the school institution. Secondly, the University Expectations programme in an Open Access Centre in Barcelona (EUCAB) aims to increase expectations regarding higher education and university studies.

Nowadays, there is ongoing debate concerning the lack of meaning found in formal educational institutions - such as school - by children and young people, in what has come to be known as the blurring of the meaning of school learning (Coll, 2013a,

2013b). There are different factors that explain this phenomenon, such as the Information Society, the ubiquity of ICT, discontinuities between schools and families, multi-ethnic societies, and the multiplication of the physical and virtual learning settings in which students move. All these factors represent a challenge for Catalan schools, which must renew themselves if they wish to be the kind of institution that guarantees systematic, planned and coordinated action, focused on developing each person's capacity to learn, above and beyond their individualisation and socialisation pathways (Onrubia, 2004).

In fact, a number of authoritative voices argue that school practice must be transformed if it is to regain sense and meaning, and that it must be extended and linked to other ecologies and contexts of socialisation (Vila & Casares, 2009; Esteban-Guitart, 2013). On these lines, and from an ecological-systemic perspective, it is important that the learning acquired in formal educational institutions is linked to learners' knowledge, experiences, interests, motivations and identities (Barron, 2010; Esteban-Guitart, 2016). According to Bronfenbrenner's (1987) well-known notion of mesosystem, the establishment of relations - educational continuities - between the different contexts in which people participate help to promote learning processes in learners.

The concept of educational continuities is compatible with a sociocultural approach (Vygotsky, 1998; Moll, 2014) since it promotes the participation of human beings in social activities and practices which are understood to be educational. People learn by using artefacts and resources from their social worlds, and these artefacts and resources are made available through social relations and cultural activities.

The fact is that in formal educational institutions, the cultural activities, artefacts and resources drawn on are never neutral (Laureau & Weininger, 2003). The specific use of any of these is determined by historical and political dimensions that influence mental functions and socialisation (Anyon, 2011). The dominant ideology that often underpins educational policies can lead to distortions in cultural sensitivities that do not conform to the prevailing model, thus resulting in a gradual distancing of groups of young people towards alternative models which are far removed from the world of school and education. From a pedagogy based on social justice, we understand that learning practices must be focused on diversity and equality in order to fight against inequalities,

social injustices and oppressions that are latent in traditional educational practices (Erchick & Tyson, 2013).

One way of conceptualising the educational practice of young people in a manner which is meaningful and sensitive to social justice education is through the theoretical and methodological programme of funds of knowledge and identity (Esteban-Guitart & Moll, 2014). The funds of knowledge approach understands the homes of minority students from low-income families as repositories of diversity and knowledge bases which are distributed and situated in cultural practices and family experiences (Gonzalez et al., 2005). These bodies of knowledge thus become resources which have the potential to be introduced into and linked with school culture and practice. Contemporary forms of funds of knowledge, such as funds of identity, place the focus on the resources, skills and practices whereby students express themselves and participate. In other words, emphasis is placed on activities that facilitate connections between the academic on the one hand, and the knowledge and meaningful referents already held by young people on the other (Esteban-Guitart, 2016).

To facilitate the crossover between students' expectations, interests, motivations and needs with academic learning, it is important to take into account the way in which learners construct their identity as people who learn. When conceptualising activities with an educational focus, it is important to ensure that the learning experiences are relevant for the young people in question. In other words, it is important to foster the emergence of experiences in which young people participate in learning activities that help them to recognise themselves as people who learn; in line with what has come to be known as learner identity (Coll & Falsafi 2010). These activities facilitate the development of meaningful experiences by competent learners, in the different contexts in which young people participate, through interactions established with others in a process whereby they construct and reconstruct their own identities as people who learn and are capable of learning.

One step further along the way to expanding and widening learning on the basis of student identities appears with the concept of identity artefact (Esteban-Guitart, 2016; Subero et al., 2017b). From a sociocultural perspective, one of the basic principles of education is that it must be prospective (Moll, 1993; Kozulin; 1998; Subero et al., 2017a). That is, students must be able to tackle hypothetical problems by elaborating

artefacts and resources based on their own identity heritage, constructing these in shared activities in cooperation with others. The identity product elaborated by the student becomes an artefact with a creative purpose, since it serves as a mediator between students and educational practices, thereby optimising their learning processes. In this way, the Vygotskian slogan “we are the product of the products we produce” (Ratner, 2006, p. 16) is materialised in the identity artefact as a resource that fosters the production and creation of knowledge.

This thesis is articulated around five articles linked to the aforementioned themes which aim to address the main objective proposed. In the first place, “*Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice*” (Article 1) develops the theoretical and methodological framework of funds of knowledge and identity, linking this with the postulates of social justice education. In this way, one of the aims of this article goes beyond the classic conception of funds of knowledge, exploring the extent to which social transformation and educational equality can be promoted within school practices. In the second place, “*Mobilising funds of identity in and out of school*” (Article 2) reflects on the concept of learning and how it is no longer exclusive to the school institution, but can also be found in the different contexts in which students participate. Placing particular emphasis on educational continuities, a state of the art study is carried out on the theoretical and methodological conception of funds of knowledge and contemporary reflections on it, such as funds of identity, which starts to identify the need to use artefacts which are meaningful for students. The paper argues that these artefacts need to be incorporated into school practices to generate academic learning which is better linked to the learners’ identities. In the third place, an article is presented under the title “*The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective*”. This article (Article 3) proposes the notion of identity artefacts under a sociocultural perspective which reflects on the need to develop activities in which products and repositories from learners’ identities are elaborated on the basis of the funds of identity approach. Once created, such products can be turned into artefacts that link learner identities with pedagogical and curricular content in formal learning contexts. In the fourth place, Article 4 presents the first of the two educational interventions carried out in the Open Access Centre with young people at risk of social exclusion. This involved implementing a programme to promote the meaningfulness of

school through activities based on social justice. Finally, the fifth article, *La mejora de las expectativas educativas en un Centro Abierto de Barcelona. Un proyecto de orientación educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social* 'Improving educational expectations in an Open Access Centre in Barcelona. An educational orientation project for young people at risk of social exclusion' (Article 5) provides an account of the second of the experiences carried out in Open Access Centres - a non-formal educational context - in the form of the development of a programme of educational orientation activities based on the funds of identity approach, aimed at increasing the expectations of the young people who participated with regards to higher education and university studies.

Keywords: Funds of Knowledge, Funds of Identity, young people, educational expectations, non-formal educational settings, continuities-discontinuities, identity artefacts, learner identity, social justice education.

2. NOTA BIOGRÁFICA

NOTA BIOGRÁFICA

Los Centros Abiertos, como contextos de desarrollo, forman parte de mi experiencia vital y profesional desde los 19 años. Fue a esa edad, cuando cursaba 1º de GS de Integración Social, que empecé a realizar las prácticas formativas como educador social con niños y jóvenes en el Centro Abierto de Ciudad Meridiana (Barcelona); el barrio donde nací, crecí, estudié y tuve mi primera experiencia laboral en el ámbito socioeducativo. Fue en 2º de GS de Integración Social cuando fui contratado como educador sustituto, hasta que, a los 21 años y empezando la licenciatura de Psicología en la Universidad de Barcelona, me incorporé dentro del equipo educativo del Centro Abierto. A lo largo de los cuatro años siguientes, tuve la fortuna de compaginar mi trabajo de educador social en infancia y adolescencia con la carrera de Psicología, especializándome en psicología educativa. Fue a los 25 años cuando acabé Psicología haciendo las prácticas en el EAP (Equipo de Atención Psicopedagógica) B-33 de Hospitalet de Llobregat (Barcelona) y presenté el Trabajo Final de Grado “Dewey y Vigotsky, encuentro de relaciones”. En este trabajo teórico, ya incorporaba las inquietudes en desarrollar mejores actividades escolares vinculadas con las experiencias cotidianas de los alumnos, el énfasis en las prácticas socioculturales y la importancia del compromiso educativo por parte de los profesionales con y para sus alumnos y sociedades. A renglón seguido, empecé el MIPE (Máster Interuniversitario de Psicología Educativa). Fue en el MIPE donde empecé a construir mi identidad sociocultural como psicólogo educativo y en donde tuve la suerte de discutir, dialogar y construir amistades y hermandades con psicólogos y profesionales educativos de culturas tan dispares como enriquecedoras. Fue en el MIPE donde me acerqué con más profundidad al desarrollo conceptual de la teoría socio-histórica Vigotskyana, así como a la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Con el Doctor Ignasi Vila tuve la posibilidad de dar forma a las continuidades educativas y a los contextos de desarrollo en donde los sujetos construyen las funciones psicológicas superiores. Fue en el MIPE donde tuve la oportunidad de acercarme a los textos del portorriqueño Luis Moll, uno de los Vigotskyanos más reconocidos, así como a su aproximación teórica y metodológica de Fondos de Conocimiento. El marco de los fondos de conocimiento se me hizo una herramienta fundamental para generar continuidades educativas entre la escuela y los

diferentes contextos de aprendizaje por donde transitan los alumnos, especialmente en el espacio familiar. Es más, en situaciones en donde existe una gran diversidad cultural, étnica, de clase social u orígenes el uso de los fondos de conocimiento se me hacía un recurso excelente para facilitar el tránsito de los aprendizajes previos de los niños y niñas a los aprendizajes académicos que la escuela posibilita, tales como la lectoescritura y las matemáticas. El hecho de reconocer los aprendizajes de que los alumnos son portadores, originarios de sus prácticas socioculturales, sugería la posibilidad de ser un recurso potente para generar sentido y significado en el aula siempre que se modificaran las prácticas escolares; especialmente en relación a aquellos estudiantes que acostumbran a estar silenciados y/o invisibilizados. Entendí que mi experiencia profesional en Centros Abiertos, un contexto de educación no formalizado, podía ser útil para poder aplicar programas basados en los fondos de conocimiento. Mi argumento consistía en que, bajo una perspectiva de continuidades educativas, el Centro Abierto podía ser un espacio adecuado en dónde implementar actividades basadas en la aproximación de los fondos de conocimiento con el objetivo de hacer emerger los conocimiento familiares y comunales de los alumnos y así poderlos hacer llegar a la institución escolar como recursos de aprendizaje válidos y significativos.

La dinámica socioeducativa de los Centro Abiertos indicaba que la relación de proximidad con el educador, las actividades socioeducativas vinculadas a los intereses de los usuarios así como una programación del proyecto educativo más flexible podía provocar mayores cotas de significación y sentido. Por todo ello, escogí los fondos de conocimiento como aproximación teórica y metodológica, los centros abiertos como contexto de intervención, el barrio de Ciudad Meridiana de Barcelona como ecología contextual y los jóvenes vulnerables como sujetos de desarrollo.

De la mano del Doctor Ignasi Vila, me acerqué al Doctor Moisés Esteban-Guitart, la figura que había incorporado la aproximación de los fondos de conocimiento dentro del contexto español y catalán. Moisés había sido profesor visitante en la Universidad de Arizona, junto a Luis Moll, desarrollando la aproximación contemporánea de los fondos de conocimiento llamada fondos de identidad. En ella, Moisés incorporaba la subjetividad de los estudiantes, aquello que les identificaba y les auto-expresaba, como fuente para recoger los fondos socioculturales relevantes para los alumnos. Para ello actualizó una serie de técnicas autobiográficas desarrolladas por la profesora de

Cambridge, la Doctora Anna Bagnoli, presentando lo que se ha venido a llamar la Multimetodología Autobiográfica Extendida (MAE).

Con Moisés Esteban-Guitart elaboré mi Trabajo Final de Máster (TFM) titulado *La incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en un contexto educativo no formal: los centros abiertos*. Este trabajo fue presentado como producto final del Máster Interuniversitario de Psicología Educativa y ha sido el embrión de lo que hoy se presenta como tesis doctoral. Desde el desarrollo del TFM, hasta la actualidad, he tenido la oportunidad de visitar USA y conocer a Luis Moll personalmente, así como a la Doctora Norma González, ambos ideólogos y precursores del proyecto Fondos de Conocimiento en la Universidad de Arizona. A su vez, pude entrevistarme con los Doctores Julio Cammarota y Agustín Romero, los autores del proyecto “Raza Studies” y del programa de Justicia Social Educativa en el Instituto de Secundaria “Pueblo High School”; en Tucson, Arizona. En México tuve la oportunidad de hacer una estadía con la Doctora Iliana Reyes, pionera en la incorporación de los fondos de conocimiento para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en niños de familias hispanas en USA, así como la mejora de la alfabetización y el desarrollo de productos culturales bilingües como los cuentos adaptados en ambas lenguas. Sus comentarios, consejos, sugerencias y afectos han sido fundamentales para desarrollar la presente tesis así como para poder desarrollarme tanto desde un punto de vista académico como personal.

A día de hoy, a mis 30 años, hago reflexión y bagaje de todo el proceso vivido. Esta tesis constituye el colofón a un itinerario coherente en que se vertebran la militancia educativa, la vocación de intervención y transformación social, el rol fundamental del aprendizaje expansivo en el desarrollo de la persona, la importancia de la cultura y de las herramientas culturales en la construcción social de la mente y el compromiso con la justicia social. La presente tesis ha tenido la voluntad de construir puentes entre fenómenos muchas veces atomizados en favor de una construcción integral de los procesos de aprendizaje en dónde participa la persona; entendiendo la complejidad de los procesos implicados en el desarrollo humano. Una construcción integral de la persona, vinculada a su itinerario histórico y cultural, así como a la comprensión de las relaciones que emergen y se establecen en el proceso de desarrollo con y para los participantes.

3. INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El apartado de introducción de la presente tesis se estructura de la siguiente forma. En primer lugar, presentamos la problemática del fracaso escolar contextualizando dicho fenómeno en un barrio del extrarradio de Barcelona (Cataluña, España). El concepto de mesosistema de Bronfenbrenner y la concepción de las prácticas educativas como contexto de desarrollo se formulan como soluciones a la falta de sentido educativo por parte de los jóvenes. En segundo lugar presentamos el marco de las continuidades y discontinuidades educativas como modelo explicativo del abandono escolar haciendo énfasis en el establecimiento de enlaces educativos entre los contextos y experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. En tercer lugar, introducimos la aproximación de los Fondos de Conocimiento e Identidad entendida como estrategia coherente con los principios del marco de continuidades-discontinuidades entre la escuela y los diferentes escenarios educativos en dónde se desarrollan los jóvenes, así como marco competente para el desarrollo de procesos de justicia social educativa. Finalmente, presentamos los artefactos identitarios como productos creativos que son elaborados por los aprendices de forma conjunta en actividades de aprendizaje y reflexionamos sobre su uso y desarrollo en espacios que vayan más allá del contexto escolar para favorecer continuidades educativas dentro de la escuela. Tomados en su conjunto constituyen los elementos teóricos que justifican y subyacen a los artículos adjuntados en esta tesis.

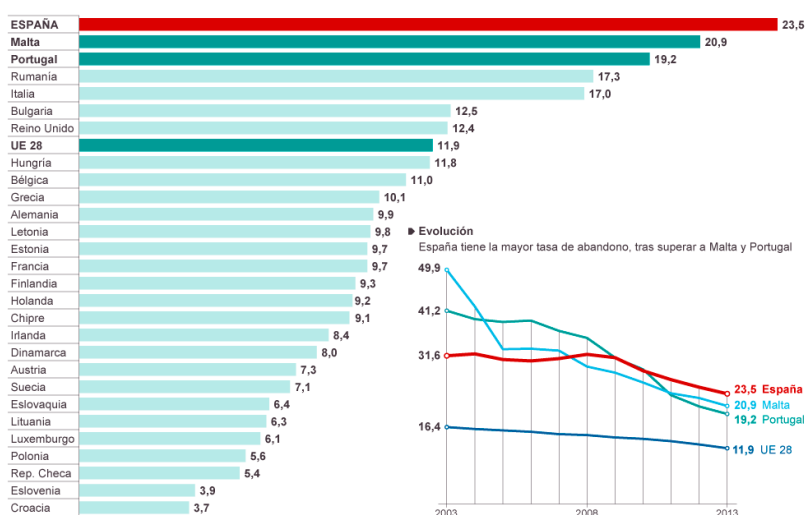
El fenómeno del abandono escolar y la falta de sentido del aprendizaje escolar.

El fracaso escolar responde a un fenómeno generalizado en las aulas que tiene su origen en la presencia de niños y niñas que no aprenden según lo esperado. Cuando hablamos de fracaso escolar solemos vincularlo con alumnos que, aun permaneciendo en la escuela, no aprenden en los ritmos y en las formas que la escuela espera; así como aquellos alumnos que, aun accediendo a ritmos y formas esperados por la escuela, adquieren contenidos de baja relevancia que comprometen su trayectoria escolar posterior (Terigi, 2009). Por ello, cuando hablamos de fracaso escolar pensamos en el abandono, la repetición de curso, el bajo rendimiento y las dificultades de aprendizaje al

mismo tiempo que cuando analizamos los logros diferenciales encontramos sesgos en relación al género, la clase social, la etnia y la cultura entre otros (Baquero, 2000).

La progresiva desvinculación de los alumnos de las prácticas educativas escolares hasta abandonar de forma definitiva el sistema educativo formal ha tenido una fuerte incidencia en los últimos años. Según la oficina de estadística comunitaria EUROSTAT (2014), España se situaba en el año 2014 a la cabeza de Europa en abandono escolar temprano, es decir, jóvenes de 18 a 24 años que dejan sus estudios sin completar la educación obligatoria (23.5% frente a la media comunitaria del 11.9% de jóvenes). En la comunidad autónoma de Catalunya, la cifra es aún mayor ya que cerca del 25% de los jóvenes ha abandonado el sistema educativo sin haber acabado los estudios obligatorios.

Tabla 1: Diferencias en relación al abandono escolar temprano en los países europeos.



Fuente: Realizado a partir de los datos estadísticos de EUROSTAT (European Comission, 2014)

El dato es especialmente significativo en jóvenes en riesgo de exclusión social o vulnerabilidad puesto que las mayores tasas de abandono escolar prematuro se dan en jóvenes de entornos desfavorecidos (Martí-Klose, 2014). Entendemos el concepto de jóvenes en riesgo de exclusión social o vulnerabilidad como aquella persona que se encuentran entre los 15 y los 24 años de edad en situación de inseguridad económica, social, educativa o de desamparo (FEDAIA, 2009). Además de la inseguridad económica y social que pueden presentar estos jóvenes vulnerables, existen otro tipo de jóvenes pertenecientes a minorías étnicas y culturales que también se encontrarían en

riesgo de abandono escolar prematuro; son los llamados jóvenes infrarrepresentados (Ríos-Aguilar et al., 2011):

“Alumnos que comprenden características tales como bajos ingresos, grupo étnico minoritario, origen extranjero (inmigrantes, indocumentados o inmigrantes de segunda generación) o acento extranjero” (Ríos-Aguilar et al., 2011, citado en Esteban-Guitart & Saubich, 2013, p.198).

La situación es preocupante para estos jóvenes ya que tienen menor disposición de capital cultural académico (por el abandono escolar temprano), mayores dificultades de inserción laboral y ascensión social, mayores probabilidades de tener problemas de salud y, finalmente, mayor predisposición a tener problemas con la policía o con el sistema penal (Martí-Klose, 2014).

Ciudad Meridiana, el barrio de Barcelona donde se lleva a cabo el proyecto EUCAB, comparte la casuística anteriormente descrita. Voces autorizadas (Cano, 2011), como el director del instituto de educación secundaria (IES) Pablo Ruíz Picasso (el principal instituto de secundaria del barrio) y el técnico del programa “Treball als Barris” del Ayuntamiento de Barcelona hacen hincapié en el fracaso y abandono escolar como uno de los rasgos de identidad de los jóvenes del barrio:

“La situación de los jóvenes de Ciudad Meridiana está muy marcada por el fracaso escolar, y el abandono prematuro del sistema escolar. Esto explica su bajo nivel de instrucción y sus dificultades de inserción laboral (...) estas condiciones les convierten en jóvenes de riesgo o con necesidades especiales de inserción laboral” Técnico de “Treball als Barris” (comunicación personal).

“Una de las cosas que más me preocupa es que los jóvenes que no consiguen una formación mínima, ni la ESO, todos somos conscientes que tendrán muchos problemas para encontrar trabajo y, aún más, un trabajo en buenas condiciones y bien pagado (...)” Vicent Pascual, Director IES Pablo Ruíz Picasso (comunicación personal).

Además, a la problemática del fracaso escolar en Ciudad Meridiana se le ha de sumar la falta de sentido y motivación por parte de los jóvenes en conseguir un certificado en estudios superiores (tanto de bachillerato como de universidad). En Ciudad Meridiana el 6.1% de la población mayor de 15 años no tiene estudios, un 41.4% supera los estudios

primarios y un 31.1% tiene el certificado de educación obligatoria (ESO o equivalentes). Las cifras disminuyen considerablemente en referencia a los estudios de bachillerato (15.6%) y universitarios (5.7%). Llama la atención que la media del nivel educativo en la ciudad de Barcelona es de un 25% para estudios de bachillerato y un 29.4% para estudios universitarios. Ciudad Meridiana se convierte, de este modo, en el segundo barrio de Barcelona con el índice más bajo en estudios universitarios (Ayuntamiento de Barcelona, 2015).

Los datos anteriores refuerzan la existencia de discontinuidades en jóvenes que han experimentado el abandono escolar entre sus prácticas, relaciones y experiencias cotidianas, por una parte, y aquellas que les posibilitan las instituciones educativas formales, por otra; especialmente en aquellos en situación de vulnerabilidad o infrarrepresentación. Es decir, existe una falta de sentido de la escuela, en particular, y la educación, en general en lo que se ha venido a llamar el desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar (Coll, 2013a).

Tradicionalmente, las instituciones educativas formales han visto el fracaso escolar y la falta de sentido en relación al aprendizaje escolar como un fenómeno que afecta exclusivamente al alumno; es decir, desde un modelo patológico individual (Terigi, 2009). Se entiende de esta forma que es el alumno quien fracasa, quién tiene el problema, aquél que no quiere aprender y/o quién se comporta de forma disruptiva en el aula. El lenguaje pedagógico y psicológico de dicha perspectiva con frecuencia argumenta el fracaso del alumno como déficits individuales, bajas capacidades así como conductas que no se acomodan a las esperables dentro del contexto escolar. La estructura escolar se organiza para atender a la problemática del fracaso escolar de forma individual y basada en una aproximación clínica-asistencial.

En contraposición a esta visión, perspectivas contextuales (constructivistas, ecológicas, sistémicas) postulan la necesidad de entender el fenómeno del fracaso escolar como multidimensional en que aspectos organizativos, discursivos, planes docentes, currículums y la progresiva descontextualización de las prácticas escolares cobran una relevancia fundamental para revertir la situación.

Según la aproximación ecológica (Bronfenbrenner, 1987), cuando hay desajuste entre los contextos reales de vida –considerados como contextos de desarrollo– en los que

transitan las personas, así como discontinuidad a la hora de entablar relaciones entre los contextos educativos formales e informales, no existe aprendizaje significativo, ni metas claras, ni un desarrollo psicológico óptimo por parte de los jóvenes. Es decir, es a partir del establecimiento de continuidades educativas entre contextos de vida y actividad -a partir de actividades estructuradas, complejas y coherentes- que es posible fortalecer, extender y apoyar los aprendizajes que se dan en dichos contextos. En otras palabras:

“El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles y actividades en las que participa la persona estimula la aparición de confianza mutua, orientación positiva, consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a un mejor desarrollo” (Bronfenbrenner, 1987, p.58)

Además, los postulados de la nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2010) ponen de manifiesto cómo los jóvenes crean puentes más allá de la educación formal entre los diferentes contextos particulares en donde aprenden enfatizando el carácter dinámico y el flujo de intercambio de las experiencias de aprendizaje. Es decir, hoy en día se aprende más fuera de las instituciones de educación formal que dentro de ellas. *LIFE Center*, el centro de análisis sobre los fundamentos del aprendizaje humano de la Universidad de Washinton, Standford y SRI internacional, estima que los niños y adolescentes en edad escolar invierten el 19% de su tiempo en actividades formales mientras que el 81 % restante lo invierten en actividades informales (Banks et al., 2007). Sin embargo, las formas informales de aprendizaje a menudo son ignoradas, no reconocidas e incluso prohibidas bajo el *mainstream* de la cultura dominante en la educación formal; especialmente en estudiantes infrarrepresentados (bajos-ingresos, minorías étnicas, origen extranjero, etc.) (McIntyre, Rosebery, & González, 2001).

Se sugiere que la falta de reconocimiento por parte de la institución escolar de las ecologías de aprendizaje en las que los alumnos transitan puede dar respuesta al elevado porcentaje de población estudiantil que muestra dificultades en atribuir sentido a lo que aprende. En otras palabras, los más jóvenes sienten que lo que aprenden en las instituciones educativas formales no tiene relación con lo que les interesa y los motiva así como con su identidad presente y futura (Coll, 2013b). A continuación desarrollamos el marco de las continuidades y discontinuidades educativas como una aproximación sensible a una visión expansiva de los aprendizajes de los alumnos.

El marco de las continuidades y discontinuidades educativas como modelo explicativo del abandono escolar

Complementariamente a la perspectiva ecológica y al argumento del desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar, existen investigaciones que identifican el bajo rendimiento de los alumnos infrarrepresentados en el marco de continuidades y discontinuidades (Poveda, 2001).

Perspectiva Histórica:

Una de las explicaciones al bajo rendimiento de los alumnos de minorías étnicas postula motivos biológicos. Bajo la justificación de una pretendida inteligencia innata se ha argumentado que las etnias minoritarias son menos capaces que las etnias blancas o caucásicas (Murray & Hernstein, 1994). Una vez desestimada dicha aproximación que deja poco o nulo margen a las intervenciones socioculturales para mejorar el desempeño de dichas minorías y además consideramos que es racista y no tiene apoyo empírico, destacamos otra línea de razonamiento que postula factores socioculturales como explicativos del rendimiento académico.

Aquí se han distinguido dos perspectivas. En primer lugar, según la llamada teoría del déficit, se ha argumentado que las experiencias familiares, comunitarias y extraescolares de niños y jóvenes de minorías étnicas, así como de origen cultural diverso o bajos ingresos carecen de la riqueza suficiente para proporcionar los recursos cognitivos y lingüísticos adecuados para enfrentarse a las demandas de la escuela. De este modo, la intervención se ha dirigido hacia los alumnos y las familias de cara a substituir las prácticas culturales y educativas deficitarias por prácticas adecuadas, normalizadas y en consonancia con las que se llevaban a cabo en la escuela; es la llamada intervención compensatoria (Gómez, 1998; citado en Poveda, 2001). Pero dichas intervenciones, más allá de ser más o menos adecuadas desde un punto de vista ético y moral no han tenido resultados empíricos destacados de mejora.

Históricamente, empezaron a surgir voces que, desde otros campos ajenos a la psicología, criticaban los pobres resultados en la intervención compensatoria y defendían una perspectiva diferente a la planteada hasta el momento por la Teoría del Déficit Cultural. De este modo Labov (1972, citado en Poveda 2001), desde la lingüística, fue uno de los primeros autores en rebatir estas tesis. En primer lugar

defendió que las formas lingüísticas de los niños de minorías étnicas eran tan lógicas, complejas y sistemáticas como la de los niños estándar sólo que con reglas diferentes a los códigos “normales” cosa que hacía que los docentes y la escuela no las reconociera como tales. En segundo lugar, puso énfasis en que la pobreza del rendimiento escolar de los alumnos de dichas minorías no se debía a las capacidades intrínsecas al niño ni al contexto familiar sino a factores relacionados con las condiciones y el contexto de la tarea propuesta en la escuela. Este cambio de foco se traduce en el hecho de que se consigue una mejora en el rendimiento de niños y niñas de etnias minorizadas a través de la intervención en el contexto escolar y social (dinámicas, prácticas o expectativas), más que en el aprendiz y su familia. A esta última aproximación es la que se ha venido a llamar el marco de las continuidades-discontinuidades familia y escuela (Poveda, 2001).

El marco:

Lo que propone el marco de continuidades-discontinuidades familia y escuela es la modificación de la organización de la actividad escolar para acercarla a la experiencia cultural del alumno, familia y comunidad, así como un despliegue mayor en la competencia conceptual y un mejor tránsito hacia los contextos de aprendizaje del alumno y el marco escolar. El marco de continuidades y discontinuidades entiende que las escuelas e institutos son entornos comunicativos en que se desarrollan unos aprendizajes conceptuales y sociales estandarizados. La evidencia es que la distancia entre los conocimientos previos y experiencias del alumnado que acoge la escuela es diferente dependiendo del grupo social al que pertenecen. En palabras de Bourdieu & Passeron (1977), en la escuela predomina el capital cultural del grupo social dominante que silencia y deslegitima las prácticas culturales de los grupos minoritarios; por ello hay códigos establecidos en las instituciones educativas que generan mayores cotas de conflicto en los grupos no dominantes.

La perspectiva sugiere que los alumnos de clase media parten con mayores y mejores continuidades educativas en el contexto escolar ya que comparten marcos de referencia comunes (códigos, prácticas y experiencias) con la institución. Ello conlleva mayores expectativas de éxito escolar al ver reconocidas sus identidades y prácticas culturales a diferencia de aquellos alumnos pertenecientes a la clase trabajadora o bien a grupos de etnias minoritarias (Vila & Esteban-Guitart, 2017).

De alguna manera, cuando los alumnos infrarrepresentados entran en la escuela, se encuentran con situaciones y eventos genuinos que nada tienen que ver con sus experiencias previas o prácticas culturales familiares y comunitarias. Un ejemplo de ello es el poder que ejerce el grupo mayoritario que se hace evidente a través de las dinámicas de la institución educativa en las prácticas, el currículo y la pedagogía escolar. Además, los propios docentes y el conjunto de la comunidad educativa participan de forma explícita o implícita en la misma cultura dominante y en su reproducción (Zipin, 2009).

En relación a lo anterior, es común que los docentes sean de clase media, frecuentemente mujeres y de “raza” blanca. Además, en el caso de que haya algún miembro de culturas minoritarias o de clase social diferente, éste asume las directrices y planteamientos culturales mayoritarios para ejercer su rol de profesional educativo perdiendo o bien silenciando sus rasgos y prácticas culturales propias. En el caso que un alumno de una cultura minoritaria o bien de estrato social bajo actúe, se interrelacione o se comunique de una manera no acorde a las prácticas culturales establecidas por la cultura dominante en el centro escolar, es posible que experimente problemas de desadaptación en el aula a causa de las discontinuidades existentes. Es lo que se ha venido a llamar el fenómeno de la asimilación cultural:

“Entendemos por asimilación cultural el desarrollo en las instituciones educativas formales de prácticas culturales del grupo social dominante que silencian y deslegitiman las prácticas culturales de los grupos minoritarios” (Lareau & Weininger, 2003, p. 583).

Es decir, las instituciones educativas no ven a los estudiantes infrarrepresentados como portadores de fondos ricos en recursos sociales e inteligentes. En vez de usar este conocimiento para traerlo a la escuela y usarlo como base para el aprendizaje, las escuelas enfatizan las lagunas del alumno en forma de lenguaje y conocimiento sancionándolos en las escuelas. Éste énfasis en las desventajas ha justificado las bajas expectativas académicas y los retratos inadecuados sobre las familias y los alumnos; así como una mayor pérdida de sentido y vinculación con la institución escolar.

La perspectiva del marco de continuidades-discontinuidades conlleva la modificación de la organización de la actividad para acercarla a la experiencia cultural del alumno, un

despliegue mayor en la competencia conceptual y un mayor tránsito entre contextos de aprendizaje en dónde el alumno se desarrolla. Descartar prácticas de asimilación cultural e incidir en la búsqueda de las prácticas culturales de nuestros alumnos (especialmente aquellos de minorías, infrarrepresentación o en situación de vulnerabilidad) de una manera responsable y eficaz conlleva a su vez una transformación progresiva de las conciencias de los docentes en relación a la diversidad cultural (González, 1995). De este modo, lo que se consigue es el reconocimiento de los alumnos, familias y comunidades como sujetos poseedores de recursos educativos válidos para ser usados en las prácticas escolares. Es decir, lo que se ha venido a llamar “cultural based teaching” (McIntyre, Kyle i Rightmyer, 2001). De esta forma, si se modifica la actividad en el aula para aproximarla a las experiencias de los grupos infrarrepresentados conseguimos aumentar la competencia conceptual de dichos alumnos y facilitamos una mejor transición entre los diferentes contextos de desarrollo en que participa el alumno y la cultura escolar.

En base a lo anteriormente expuesto lo que se pretende desarrollar en esta tesis son intervenciones basadas en programas culturalmente congruentes para salvar las discrepancias existentes en la interacción entre los diferentes contextos de desarrollo de los jóvenes. De este modo, se busca superar la disyuntiva del fracaso escolar de alumnos de minorías étnicas o vulnerables. El programa Fondos de Conocimiento e Identidad que se detalla a continuación es coherente con dichos propósitos.

La aproximación de los Fondos de Conocimiento e Identidad como política educativa para la justicia social

La noción de los fondos de conocimiento

El programa educativo Fondos de Conocimiento (FoK) nace alrededor de la University of Arizona, situada en Tucson, una ciudad estadounidense próxima a la frontera con México con 41.59% de población de origen hispano y de clase social baja. Se trata de una ciudad históricamente sensible a la diversidad antropológica, rasgo que explica el surgimiento del programa educativo que pretende fortalecer las relaciones familia y escuela, y mejorar el rendimiento académico de los alumnos de grupos minorizados

(Gonzalez, Moll & Amanti, 2005; Subero, Esteban-Guitart & Vila, 2013a). El término Fondos de Conocimiento parte de la antropología, específicamente de los estudios sobre las redes de intercambio económicas de los inmigrantes mexicanos en USA. Una de las novedades que presenta el programa es la noción que tienen sobre el concepto de cultura. Su perspectiva huye de entender la cultura como una suerte de compartimentos estancos y estables a lo largo del tiempo en que los estereotipos referidos al folklore son los dominantes para definir la comunidad humana de referencia. En su lugar, se entiende la cultura no como una noción normativa estática, sino como un concepto dinámico que se experimenta en el quehacer cotidiano a partir de una serie de dispositivos que nos ayudan a percibir el mundo, entenderlo y evaluarlo (Moll & Gonzalez, 2004). De este modo, nos interesa identificar la cultura particular de las familias huyendo de generalizaciones para indagar así en sus prácticas cotidianas, sus historias de vida y en el establecimiento de relaciones que mantienen con la comunidad de referencia. Estas redes sociales son cuerpos de conocimiento de importancia estratégica para los hogares y para el bienestar familiar (Moll, 2014). Por fondos de conocimiento entendemos:

“Cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como las habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll 1997, p. 47).

Los FoK surgen como un enfoque innovador para hacer frente a una realidad extendida en un gran número de países (receptores de capital humano) en que el imaginario social de la inmigración y las minorías recae en la creencia del déficit o la carencia cultural. El paradigma o modelo del déficit cultural pone el énfasis en que los estudiantes procedentes de minorías étnicas y culturales traen consigo una suerte de carencias, dificultades y demás impedimentos que les imposibilitan rendir satisfactoriamente en las escuelas. De este modo, se justifican los pobres resultados académicos debido a las limitaciones y las capacidades deficientes y pobres de sus familias y culturas de origen que impiden el óptimo apoyo al trabajo escolar (Esteban-Guitart & Vila, 2013a).

Los programas basados en fondos de conocimiento reconocen las diferentes modalidades de aprendizaje existentes dentro de las vidas de los alumnos así como la riqueza de cuerpos de conocimientos acumulados, las habilidades y estrategias que emergen de los hogares y las familias, más allá de su condición lingüística, social y

cultural (Gonzalez, Moll & Amanti, 2005). Estos cuerpos de conocimientos son susceptibles de ser reconocidos y validados por la institución escolar como contextos de desarrollo en donde el aprendiz participa y adquiere aprendizajes.

Un ejemplo de esta perspectiva que parte de la educación compensatoria hacia las familias es la “Universidad de Padres” fomentada por el filósofo y pedagogo José Antonio Marina. En ella aparece la necesidad de dar herramientas a los padres para educar bien y compensar el déficit o las limitaciones del hogar:

“Los cuatro objetivos principales son: proporcionar información rigurosa sobre la educación de los hijos; asesorarles para que desempeñen bien sus responsabilidades educativas. Informarles sobre los recursos educativos que tienen a su disposición; crear una comunidad de padres interesados por mejorar la educación familiar, que compartan sus inquietudes y experiencias.”¹

La mención anterior a la “Universidad de Padres” es solo una de las propuestas hegemónicas que demuestra como el marco teórico del déficit y la metodología de intervención compensatoria está fuertemente establecida y extendida.

Retomando el enfoque de Fondos de Conocimiento cabe destacar, en contraposición a la Teoría del Déficit, su cambio de perspectiva por lo que comporta al motivo del fracaso escolar en la población infrarrepresentada. Así, el foco pasa del déficit cultural hacia el empoderamiento que tienen las familias. Por empoderamiento (González, Moll & Amanti, 2005) entendemos el resultado de suponer, de partida, la capacidad de autogobernarse que tienen las personas sobre su propia vida a través de la riqueza de cuerpos de conocimientos acumulados, así como habilidades y estrategias que emergen de los hogares y las familias, más allá de su condición lingüística, social y cultural. Además, se parte de la premisa de que las familias cuentan con redes sociales y de intercambio en su vida cotidiana que resultan esenciales para el bienestar del núcleo familiar (Moll, 2014). Lo que se pretende desde este enfoque es hacer emerger dichos recursos y actividades inherentes en las prácticas familiares en las aulas con el objetivo de aproximar la cultura familiar a la cultura escolar. De este modo, incorporando las prácticas culturales que se hallan en las familias de los alumnos se pretende modificar

¹ Objetivos Universidad de Padres (s.f.). Recuperado el 28 de diciembre de 2013, de http://www.universidaddepadres.es/index.php?option=com_content&view=article&id=466&Itemid=569

las prácticas y programas educativos con el objetivo de mejorar la enseñanza escolar de todos los alumnos, en especial de los más vulnerables.

Desde el Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE), centro de investigación educativa de la Universidad de Hawái especializado en prácticas y estrategias de excelencia para estudiantes cultural y lingüísticamente diversos, se subraya que uno de los principales criterios a tener en cuenta para el desarrollo de una pedagogía efectiva en educación formal es el enlace del currículum escolar con el conocimiento previo del alumno y las experiencias de sus hogares y comunidades; es decir, la contextualización. Los estudiantes llegan a la escuela con una diversidad de habilidades, intereses, trasfondos y necesidades de aprendizaje que la escuela no puede eludir. Acorde con Dalton & Tharp (2002), los FoK llevados a cabo en Arizona son un excelente ejemplo de contextualización ya que estudian los conocimientos familiares y comunales de los estudiantes con la finalidad de usar estos fondos para enriquecer las bases curriculares para la enseñanza de las matemáticas (entre otras asignaturas) convirtiéndose en un excelente ejemplo de instrucción significativa.

Los FoK asumen una concepción de la enseñanza y el aprendizaje de corte sociocultural partiendo de la premisa de que las familias cuentan con redes sociales y de intercambio en su vida cotidiana que resultan esenciales para el bienestar del núcleo familiar (Moll, 2014). La persona es entendida como participante en diversas prácticas culturales mediadas por otras personas y por varios artefactos.

Las prácticas familiares se convierten, por lo anterior, en cuerpos de conocimiento fundamentales para construir en las aulas mejores procesos de desarrollo en los alumnos. De este modo, incorporando los fondos de conocimiento familiares se pretende reformular la práctica educativa y así mejorar la enseñanza escolar de todos los alumnos, en especial de los más vulnerables.

Para poder desarrollar los FoK se ha propuesto el método etnográfico (González, 1995) como uno de los mejores recursos a la hora de recoger los fondos de conocimiento y las prácticas socioculturales en el hogar. Como el fomento y la expansión de dichos conocimientos han de ser elaborados y llevados a cabo en las aulas por los profesores, se hace hincapié en la importancia de que sean los mismos docentes los encargados de realizar las entrevistas para la recogida de información. Los profesores de este modo son los que acuden a los hogares y establecen unas interacciones diferentes a las

normativizadas por la institución escolar y a las establecidas de manera protocolaria como funciones del profesorado.

Llegados a este punto es necesario hacer un inciso. La incorporación por parte de los docentes en la realización y la aplicación de la intervención busca cumplir dos objetivos. Por una parte que los mismos profesores sean elementos de transformación y protagonistas principales del programa. Por otra, dar continuidad y sentido al programa; desde la propuesta etnográfica, continuando con la enseñanza de las técnicas y el marco teórico y concluyendo con la elaboración de las unidades educativas constituidas en base a los fondos de conocimiento e implementadas por los docentes. Incidir en el cuerpo profesional docente es un objetivo crucial para el desarrollo del programa. Se da la casuística que el cuerpo de profesores es relativamente homogéneo y ello conlleva una brecha étnica cada vez mayor entre estudiantes y docentes. Para superar esta disyuntiva, Haw et al., (2002, citado en Hogg, 2011) defienden el rol fundamental de los profesores como profesionales capaces de trabajar de manera eficaz con estudiantes de culturas diferentes a la propia, relacionándose con ellos y apoyando su identidad como seres culturales. El sociólogo francés Bernard Lahire así lo argumenta al hablar del rol de los docentes en la escuela:

“A menudo los docentes tienen la impresión de que hacen un trabajo de misioneros, por lo que deben arrasar con todo lo anterior a la escuela y todo lo que los chicos traen de otros ámbitos. Y no es así. No se puede cuestionar permanentemente la cultura familiar, ni defender los modos de lectura escolares como si fueran los únicos válidos. Los maestros deberían saber que cuando el ascenso social y cultural finalmente se produce, es porque los alumnos no erradicaron su cultura popular de base, sino que lograron sumar formas de hacer, pensar y sentir heterogéneas y enriquecedoras” (Lahire, 2000, p. 80).

Un ejemplo ilustrativo de dicha práctica podría ser el llevado a cabo por Sandoval-Taylor (2005) en que la maestra descubrió que un núcleo temático común a muchos de sus alumnos, fruto de su labor de recogida de fondos de conocimiento en los hogares, era la construcción. Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para detectar dichos fondos. A partir de ello la autora elaboró una serie de programas temáticos en que, partiendo de la construcción, pudo trabajar diferentes materias de una forma transversal.

Sandoval-Taylor (2005) argumenta que, una vez participado en el programa, el profesorado ha modificado sus creencias previas alrededor de las familias inmigrantes o de minorías étnicas. Además, se hace énfasis en la mejora de las relaciones entre docentes y familia basada en la confianza mutua y el intercambio recíproco. Por lo que respecta a la práctica y currículum escolar, se evidencia la creación de innovaciones docentes a través de unidades curriculares que parten de los fondos de conocimiento de los alumnos y, finalmente, se hace explícita una mejora en el rendimiento académico de los alumnos. Esteban-Guitart & Vila (2013b) reforzaron las evidencias empíricas en favor del programa FoK mediante la realización de estudios cualitativos pre- y post-test. Estos instrumentos confirmaron los argumentos positivos documentando el cambio que genera el programa antes y después de participar en él.

De todos modos, se han constatado una serie de limitaciones o aspectos a considerar para mejorar la propuesta inicial que el programa de Fondos de Conocimiento no contempla. Ello ha dado pie a complementar y enriquecer el enfoque FoK desde diversas perspectivas y experiencias (Ríos-Aguilar et al. 2011; Hogg, 2011; Moje, 2004; Andrew & Yee, 2006; Zipin, 2009; Esteban-Guitart, Oller & Vila, 2012; Cammarota, 2007). Ríos-Aguilar, Kiyama, Gravitt & Moll (2011) señalan tres posibles apartados en los que profundizar:

En primer lugar, una de las críticas que se le ha hecho al enfoque de los FoK es el uso de una única metodología, de base cualitativa y específicamente etnográfica basada en técnicas como la entrevista en profundidad. Desde la metodología cualitativa se han introducido propuestas como las multi-metodologías autobiográficas (Bagnoli 2004, Esteban-Guitart, 2012a, 2012b), mientras que por parte de Ríos-Aguilar (2010, citado en Esteban-Guitart & Saubich, 2013) se ha defendido la inclusión de procedimientos cuantitativos con tal de poder detectar los fondos de conocimiento y relacionarlos estadísticamente.

En segundo lugar, los FoK ponen como foco de análisis casi exclusivo las prácticas familiares. Sin embargo, hay revisiones contemporáneas de los fondos de conocimiento (Cammarota, 2007; Zipin, 2009; Esteban-Guitart & Moll, 2014) que asumen que los niños y adolescentes crean sus propios mundos sociales a partir de fondos de conocimiento basados en los propios intereses y experiencias de los aprendices tales como los grupos de amigos o internet. Es decir, no siempre las prácticas familiares

tienen que ser relevantes en la construcción de los fondos de conocimiento del alumno ya que, quizá, las prácticas importantes para los jóvenes son independientes de la vida social de los adultos con los que se relacionan. Si bien el contexto familiar y sus prácticas culturales tienen gran importancia en los primeros años de la infancia, a medida que el niño va participando en más contextos de desarrollo aumenta la heterogeneidad y complejidad de contextos relevantes con que interactúa y los agentes significativos que participan en dicha apropiación (Lahire, 2000). Además, hay fondos de conocimiento que independientemente de su origen cultural tienen significancia para el alumno pero que, por su contenido marginal o peyorativo, existe la creencia que no son un contenido válido para llevarlo a cabo en las prácticas educativas escolares. Los Fondos de Identidad (Esteban-Guitart, 2014; Esteban-Guitart, 2016), los *Dark Funds of Knowledge* (Zipin, 2009) y las fuentes de vida de los estudiantes (Andrews & Yee, 2006) nacen con la vocación de superar estas limitaciones y hacer extensible el concepto original hacia nuevas metas y horizontes.

En tercer lugar, en los nuevos avances sobre el enfoque FoK, los aprendices aprenden de forma cooperativa a partir de actividades porque están motivados a hacerlo en base a sus intereses, necesidades, curiosidades y placeres (Esteban-Guitart, Subero, & Brito-Rivera, 2015; Hedges, 2011, 2015; Hedges, Cullen, & Jordan, 2011; Moje et al., 2004; Sugarman, 2010). Los intereses de los chicos emergen de sus experiencias cotidianas así como de las prácticas socioculturales que experimentan con sus amigos.

Finalmente, no se ha puesto suficiente énfasis en como los fondos de conocimiento median en la formación de la identidad o en la creación de herramientas identitarias tales como un autorretrato o un libro bilingüe. La hipótesis desde los fondos de identidad es que el aprendizaje ocurre cuando la instrucción afirma y reconoce las identidades de los estudiantes y les permite incorporar dichas identidades en las actividades de aprendizaje que viajan entre escenarios diferentes como: comunidad-escuela; centro abierto-escuela; familia-escuela; amigos-escuela; internet-escuela; Smartphones-escuela (Cummins, 2007; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Esteban-Guitart, 2016). Es decir, el aprendizaje consiste en expandir y amplificar las identidades de los estudiantes. De este modo, los fondos de identidad pretenden ir más allá poniendo el foco en el rol fundamental de la identidad de los estudiantes en todo acto educativo.

Los Fondos de Identidad

Desde los Fondos de identidad (FoI), se reconoce que cualquier pedagogía inclusiva ha de reafirmar de forma positiva las identidades de los estudiantes, así como sus aprendizajes y prácticas socioculturales previas, descritas como contextualización en el CREDE. La instrucción escolar, si quiere ser coherente con el desarrollo de una pedagogía efectiva en educación formal tiene que facilitar la conexión de las experiencias de conocimiento y aprendizaje de los alumnos con el nuevo conocimiento académico y las experiencias de aprendizaje formal escolar (Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart & Moll, 2014). Los FoI, constituidos a través de interacciones sociales situadas y basados en experiencias de vida que incluyen herramientas de auto-expresión y auto-comprensión, se postulan como una aproximación coherente en el desarrollo y la promoción de una pedagogía efectiva basada en el criterio de contextualización.

Para Esteban-Guitart & Moll (2014) se entienden por Fondos de Identidad:

“Los fondos de conocimientos se convierten en fondos de identidad cuando las personas utilizan dichos fondos para autodefinirse. En particular, entendemos por fondos de identidad los recursos, socialmente distribuidos, históricamente acumulados y culturalmente desarrollados esenciales en la auto-comprensión, auto-expresión y auto-definición. Dicho con otras palabras, la noción de fondos de identidad denota una serie de recursos o caja de signos e instrumentos” (p.37).

De alguna manera, lo que los fondos de identidad posibilitan es la auto-definición y auto-conformación de los alumnos a partir de sus propios mundos sociales, trayectorias y experiencias. Y para ello, no siempre es necesario partir de los fondos de conocimiento que surgen de sus hogares. El marco de congruencia de donde aprovechar los fondos ya no se focaliza íntegramente en la familia sino que se dividen en contextos de aprendizaje que ocurren a través de un amplio rango de vínculos y procesos que se dan lugar entre actividades y escenarios sociales tanto formales como informales. A través de estas prácticas culturales y experiencias de vida, fundamentadas en los procesos de la vida cotidiana y de las actividades diarias, los individuos internalizan, usan y crean fondos de identidad, es decir, recursos semióticos distribuidos que median la identidad humana. Por ello, la identidad no solamente existe en la mente de los individuos, sino que está distribuida a través de las personas (otros significantes), artefactos, actividades y escenarios (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Desde esta

perspectiva, los fondos de identidad incluyen objetos, actividades, o personas que forman parte de nuestra experiencia significativa. En la propuesta de Esteban-Guitart (2014; 2016) la identidad se distribuye en cinco grandes ámbitos: los fondos geográficos, los fondos sociales, los fondos culturales, la práctica de identidad y los fondos institucionales. De este modo, los fondos de identidad se constituyen como caja de herramientas que puede ser usada por los aprendices para autodefinirse, así como recurso móvil con propósitos pedagógicos que facilite vínculos entre los contextos de aprendizaje y las experiencias individuales. El aprendizaje, de este modo, no solamente es un proceso mediado de creación de conocimiento, sino que también es un proceso de creación de identidades.

En Cataluña, las aplicaciones y desarrollos inspirados en los Fondos de Conocimiento e Identidad han sido liderados por Esteban-Guitart (2013; 2014; 2016). Algunos ejemplos han sido el Proyecto “Girona” (Subero et al. 2015; Esteban-Guitart, & Vila, 2013a), el proyecto “Camins” (Llopart, 2017) y el estudio de caso con una familia de origen marroquí (Esteban-Guitart, Oller & Vila, 2012). En esta última experiencia se pretende vincular a la familia y la escuela mediante el reconocimiento de la lengua materna (el árabe), un fondo de conocimiento familiar como la cocina, la religión o la construcción. Además, se busca complementar este reconocimiento incidiendo en los fondos de identidad de la niña, es decir, aquellos recursos de bienestar e intereses imprescindibles para ella. De este modo, se identificó el dibujo como actividad significativa para la niña, así como la importancia de su hermana mayor a la hora de participar en actividades conjuntas con ella. Dichos fondos permitieron diseñar unidades didácticas incorporando un diccionario trilingüe (catalán-castellano-árabe) en las clases de lengua o incidiendo en la incorporación del dibujo como técnica en las clases de conocimiento del medio. Así, los fondos de conocimiento e identidad se convirtieron en herramientas y recursos educativos al incorporarse y aprovecharse para la práctica escolar.

La Justicia Social Educativa

La teoría de los fondos de conocimiento e identidad proporciona un enfoque que permite a los docentes diseñar programas de justicia social educativa. Para ello es necesario incidir en el impacto de elementos tan determinantes como las relaciones de poder, la ideología y la clase social en las instituciones. Estos son factores

macroculturales que tienen repercusiones directas en las relaciones, las creencias y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas. Variables como la hegemonía de la cultura dominante y las formas diversas que tienen para perpetuarse son ejemplos de este campo complementario en que Zipin (2009) y Cammarota (2014) han realizado investigaciones y experiencias realmente notables. Si el marco teórico y metodológico de los FoK parte de un trasfondo de justicia social educativa en que se fundamenta parte de su desarrollo conceptual, para los autores anteriormente citados es necesario ir más allá incorporando la necesidad de que los participantes sean conscientes de sus condiciones de vida y de las dinámicas socio-políticas de su comunidad.

Las dinámicas de poder, así como la ideología y la clase social pueden dificultar el acceso y el éxito académico en alumnos en que sus fondos de conocimiento, así como sus capitales sociales y culturales no se transmiten, activan y movilizan en las dinámicas educativas formales (Rios-Aguilar, 2011). El capital, conlleva una inversión y un beneficio para quienes invierten. Desde un punto de vista de capital social y cultural, cuando se invierte en capital social (relación con profesionales, escuelas, centros educativos) se espera que las expectativas depositadas en ellos tengan un beneficio para los inversores (mejores trabajos, mayores conocimientos y competencias, un título) (Bourdieu, 1986; Rios-Aguilar, 2011). Una de las grandes críticas que se le hacen a las escuelas y centros educativos y profesionales, es no haber puesto mayor atención en como los fondos de conocimientos de los estudiantes y de las familias se convierten en formas diferentes de capital social y cultural, y a su vez susceptibles de generar beneficio en los alumnos infrarrepresentados. Es decir, movilizar y activar por parte de la escuela el capital cultural y social de las familias así como sus redes sociales y de apoyo en las prácticas educativas escolares y profesionales asegura el beneficio de la inversión (Anyon, 2011). Cammarota (2009) reivindica una mirada sobre el capital social basada en la cultura cotidiana del alumno. Es decir, frecuentemente, los docentes entienden la cultura de sus alumnos, familias y comunidades basada en la homogeneización y la estandarización (Cammarota & Romero, 2014). Para generar mejores y mayores ajustes entre los diferentes contextos por donde transitan los jóvenes infrarrepresentados tendremos que incidir en la búsqueda de las prácticas culturales de nuestros alumnos de una manera responsable y eficaz. Las múltiples prácticas que constituyen las relaciones del capital social parten de valores culturales que son dinámicos a través del tiempo. Estas prácticas significativas son la base del desarrollo

de relaciones productivas, origen del de capital social del alumno y útiles para el logro educativo. Exponer a los docentes a prácticas culturales sensibles a los contextos de desarrollo por donde transita el joven facilita una mayor consciencia de las realidades locales de los grupos culturales por parte de los docentes generando, a su vez, cambios positivos sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Si se actúa para que los maestros del grupo mayoritario se impliquen en adaptaciones de las prácticas escolares de los grupos minoritarios haciendo explícitas las asimetrías y discontinuidades de los contenidos presentes en la escuela y reforzando a su vez las expectativas hacia estos alumnos se podrá incidir en la mejora del éxito académico del global del alumnado sin renunciar a los objetivos académicos. Se argumenta que para hacer frente a estas diferencias escolares en relación a los resultados académicos de los alumnos, es necesaria una reflexión en relación a la práctica escolar. A día de hoy la presencia de diferentes lenguas, identidades, religiones y tradiciones familiares exige de las escuelas ideas radicales para congeniar dentro de sus aulas de forma exitosa esta heterogeneidad social y cultural con el objetivo de mantener y garantizar la igualdad, la cohesión social y la justicia social.

Por justicia social entendemos:

La enseñanza que de forma explícita se dirige a la diversidad y a la equidad para luchar contra las desigualdades, injusticias sociales y opresiones en el mundo actual (Erchick & Tyson, 2013; Gustin, 2003).

Los programa de intervención educativa que se basan en el desarrollo de procesos de justicia social tienen como objetivo permitir a los aprendices desarrollar herramientas de análisis crítico que les ayuden a entender la opresión y desventajas que viven a nivel social y educativo en base a sus prácticas culturales, religiosas, experiencias de vida e identidades. Estas opresiones no siempre son visibles a primera vista, por ello es necesario un proceso de reflexión crítica sobre sus aprendices para hacer emerger las (micro) desigualdades y las (micro) desventajas a las que son sujetos en su vida cotidiana. Al tiempo que se identifican experiencias de aprendizaje opresivas, la justicia social educativa busca implicar a los aprendices en la construcción de posibilidades alternativas de cambio con el objetivo de modificar y transformar las formas de actuar propias, así como de instituciones y comunidades (Erchick & Tyson, 2013). Con esa finalidad, se posibilita a los estudiantes que sean conscientes de sus

condiciones de vida y de las dinámicas socio-políticas de su vida cotidiana. Para posibilitar lo que Freire (1994) llama “conscientização”, es necesario que los programas educativos coherentes con la justicia social fomenten la implicación activa de los estudiantes en la comprensión y solución de las desigualdades sociales a partir de la construcción por parte de los aprendices de identidades social y culturalmente positivas en dónde sus prácticas socioculturales se vean reconocidas.

En base a lo anteriormente expuesto lo que se pretende es elaborar intervenciones y programas culturalmente congruentes y socialmente justos para salvar las discrepancias existentes en la interacción entre los diferentes contextos de desarrollo de los jóvenes (McIntyre, Kyle i Rightmyer, 2005). En este tipo de programas, se busca la modificación de la práctica escolar incorporando las características lingüísticas, religiosas, económicas e identitarias de los aprendices. De este modo, tenemos la posibilidad de superar la disyuntiva del fracaso escolar de alumnos de minorías étnicas y/o en situación de vulnerabilidad reconociendo e incorporando en las aulas escolares el producto de sus experiencias previas de aprendizaje.

Existen un buen número de programas que tienen por foco la justicia social y se basan en el enfoque de los fondos de conocimiento: el SJEP (Social Justice Education Project) de Cammarota en USA y el RPiN (Redesigning Pedagogies in the North Project) de Zipin en Australia entre otros. Ambos proyectos contribuyen al desarrollo de la teoría de los fondos de conocimiento enfatizando la agencia y usando particulares fondos de identidad o formas para concebir “vivencias-experiencias de vida” (Esteban-Guitat & Moll, 2014). A diferencia de otros proyectos basados en la teoría de los fondos de conocimiento e identidad, éstos buscan ser coherentes con los principios de la pedagogía de la justicia social, en especial con el objetivo de ayudar a los estudiantes a ser conscientes de sus condiciones de vida y de los contextos sociopolíticos y económicos de los que forman parte.

En Australia, las experiencias inspiradas en el enfoque de los Fondos de Conocimiento e Identidad han sido lideradas por Lew Zipin. El programa Redesigning Pedagogies in the North (RPiN) consiste en un proyecto de investigación-acción en que se utilizan los fondos que los alumnos traían al aula para rediseñar el currículum y la pedagogía en escuelas de regiones pobres. Los docentes negocian las unidades curriculares con los estudiantes con el objetivo de que se conviertan en “investigadores” de sus contextos

locales de vida (Zipin, 2009). Las historias que los alumnos compartían en el aula combinaban elementos positivos en relación a la comunidad pero también negativos u marginales como la pobreza, la violencia, las drogas y el alcohol, problemas de salud mental, la degradación o la discriminación (Zipin, 2009). Lo que se pretende en este caso es utilizar las formas más profundas de conocimiento del alumnado para movilizar programas de transformación que utilicen la creatividad y la imaginación para pasar de conocimientos marginales a conocimientos válidos en el contexto escolar; generando futuros deseables para vivir en comunidad (Zipin, 2013). Algunos de los ejemplos que desarrollaban los alumnos iban dirigidos a elaborar figuras de cerámica (artefactos) que sirvieran como mediadores para la producción y uso de contra-narrativas que hicieran frente a las problemáticas cotidianas de los alumnos (alcoholismo, drogadicción, paro, problema con la vivienda, inseguridad) dando opción a propuestas que pudieran modificar y cambiar la situación.

En EEUU, Cammarota (2007) desarrolla un programa cuyo propósito es facilitar una comprensión y análisis crítico de las condiciones culturales de los alumnos infrarrepresentados, así como de sus problemáticas sociales (desigualdades, racismo u otras formas de discriminación) en una instituto de Tucson, Arizona. A través de un plan de estudios transformador, los grupos de diálogo entre profesor y alumnos se convierten en espacios imprescindibles para “recuperan las voces silenciadas”. Los alumnos y alumnas del Proyecto de Justicia Social Educativa (IJEP) participaron en actividades que comportaron elaborar contra-narrativas sobre los procesos de opresión a que eran sujetos. Una vez recogidas las experiencias identitarias de los jóvenes se seleccionaron cuatro temáticas sobre las desigualdades en la educación que fueron objeto de investigación por parte de los alumnos. Estas investigaciones una vez elaboradas tuvieron repercusión más allá del aula ya que se presentaron a educadores, familias, profesores, políticos y miembros de la comunidad. En el “encuentro”, los jóvenes presentaron a la comunidad las investigaciones realizadas, justificaron el porqué de su desarrollo y además incorporaron resultados, conclusiones y acciones de transformación en base a una metodología de investigación-acción.

Lo que comparten las dos experiencias anteriores, es que son actividades sensibles en relación a la equidad educativa, así como promotoras de productos identitarios por parte de los estudiantes. Éstos cuentan con un banco de conocimientos, habilidades y

experiencias de aprendizaje enraizadas en su cotidianidad; siendo actividades significativas y enlazadas con sus identidades.

Para los fondos de identidad, un tema central de los proyectos y estrategias pedagógicas es lo que llamamos la inversión identitaria (Cummins, 2007); esto significa estimular la creación de artefactos producidos por los chicos que han invertido alguna de sus identidades en su construcción. Al utilizar los artefactos elaborados por los aprendices, los educadores facilitan el uso de estrategias que motivan a los estudiantes y los ayudan a crear y negociar el significado del contenido escolar y las prácticas académicas. Es decir, la enseñanza y aprendizaje del nuevo conocimiento, habilidades y formas de ser se basan en lo que los aprendices saben, hacen y son. Un ejemplo de este tipo de producciones son los documentos (textos identitarios, libros etnográficos, libros viajeros, libros bilingües, diccionarios trilingües), dibujos (auto-retratos, círculos significativos), objetos (cajas identitarias, esculturas), proyectos (análisis comunitarios) y todos ellos pueden ser usados como recursos para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. De este modo los fondos de identidad de los estudiantes se activan y se usan de forma constructiva con el objetivo de crear nuevos fondos de conocimiento e identidad estudiantil basados en contenido académico y herramientas significativas fuera y dentro de los escenarios escolares. El reto de la institución escolar consiste en posibilitar la creación de espacios de aprendizaje en que los estudiantes produzcan artefactos identitarios que puedan conectar con sus prácticas lingüísticas, habilidades y conocimientos previos, experiencias significativas, intereses, actividades académicas y contextos relevantes; como los familiares. Los estudiantes están conectados en diversos espacios de aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela. Por ello, los docentes tienen la oportunidad de poder evaluar, negociar y hacer uso de los diferentes fondos de identidad inscritos en los artefactos de los aprendices que pueden transportar a través de los diferentes escenarios dónde aprenden; es decir en prácticas que se dan en el hogar, con los amigos, centros abiertos, ateneos, museos o mediadas por los dispositivos digitales.

La forma en que los aprendices se convierten en aprendices competentes tanto dentro como fuera de la escuela y la manera en que construyen estos aprendizajes a partir de productos identitarios con intencionalidad creativa son, a nuestro parecer, mecanismos de generación y mantenimiento del sentido educativo. El concepto de artefacto

identitario (Esteban-Guitart, 2016; Subero et al., 2017b) que se desarrolla a continuación da buena cuenta de ello.

La noción de artefactos identitarios como mecanismo de continuidad educativa

Como educadores del siglo XXI, nuestros esfuerzos se dirigen a maximizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que los alumnos construyen tanto fuera como dentro del espacio escolar. Estos aprendizajes, para que sean significativos, han de partir de los conocimientos previos, pasiones e intereses de los chicos. Aquí, cuando hablamos de elementos significativos nos referimos a la subjetividad del aprendiz. Es decir, los intereses, personas, instituciones, lugares, motivaciones y expectativas que los alumnos experimentan día a día en actividades con los otros. El aprendizaje significativo emerge en la propia participación del joven, en actividades conjuntas mediante instrumentos y artefactos importantes para él. Por ello, entendemos el aprendizaje como la participación de los aprendices en prácticas situadas con expertos o compañeros más capaces en que son necesarias ayudas ajustadas que posibiliten la construcción de significados o artefactos significativos. Estos significados pasan de encontrarse en un primer momento en un plano interpsicológico a, mediante procesos de mediación y apropiación, transformar la psique interna del aprendiz posibilitando significados más ricos, complejos y válidos sobre lo aprendido (Vigotsky, 1978; Falsafi & Coll, 2015). La participación en actividades de aprendizaje, para que realmente sean reconocidas como propias por el aprendiz, es necesario que formen parte de la identidad de la persona de tal manera que le posibilite poderlas aplicar en una variedad de situaciones y condiciones. La identidad la entendemos como el conjunto de elementos que para uno o una son significativos, familiares, lo definen a uno o a una (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Para ello, es necesario alinear las actividades de aprendizaje -lo que se aprende y se enseña y cómo se aprende y se enseña en los centros educativos- con las expectativas, intereses, motivaciones y necesidades del alumnado (Falsafi & Coll, 2015; Ito et al., 2013).

Desde una perspectiva sociocultural, siempre se ha sido sensible a la noción expansiva y sistémica del aprendizaje reconociendo los diferentes contextos de desarrollo en dónde

el aprendiz aprende. El conocimiento, desde esta perspectiva, no se reduce a rasgos o propiedades individuales. Es decir, el aprendizaje y el pensamiento están mediados y distribuidos a través de las personas, artefactos, actividades y escenarios (Vygotsky, 1978; 1998). Vigotsky (1997/1927) ya argumentaba que el trabajo de los docentes está inevitablemente conectado con la vida, en dónde en las ciudades del futuro, la escuela no se concentrará en un edificio físico, sino que lo que hoy llamamos escuela será absorbida por los centros de trabajo, las plazas públicas, los museos, los hospitales, los ateneos, los centros cívicos, las iglesias; es decir en diferentes prácticas y contextos socioculturales. Este postulado es todavía más relevante, si cabe, en la sociedad digital o de la información actual. Hoy en día, el aprendizaje es potencialmente posible en cualquier momento y en cualquier lugar mediante el acceso a los dispositivos móviles o digitales. Acceder a contenidos e informaciones a partir de estas herramientas o prótesis culturales nos ofrecen multitud de posibilidades y recursos de aprendizaje (Erstad, 2013). La escuela, de este modo, está obligada a generar continuidades educativas que vinculen el currículum y la práctica educativa escolar con la subjetividad del aprendiz, así como en los contextos no formales e informales (o virtuales) en dónde el aprendizaje emerja.

Para dar cuenta de mecanismos que nos ayuden a transitar entre diferentes escenarios de aprendizaje, es necesario plantear el uso de instrumentos o artefactos que incorporen la subjetividad del aprendiz, desarrollada anteriormente.

Así, entendemos por artefacto identitario aquel dispositivo que los aprendices elaboran a través de la inversión de sus pasiones, intereses y conocimientos previos, y que el docente puede utilizar con fines pedagógicos. Se busca de este modo la noción de artefacto identitario como un recurso para propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan conectar los contenidos y prácticas escolares, con los motivos, intereses y conocimientos previos de los aprendices.

La noción de artefacto, tiene como origen el principio de significación y el de mediación (Vigotsky, 1978). El mecanismo de significación es un mecanismo sociocultural, distintivo de la conducta humana, que permite la autorregulación de la mente y la conducta a partir de signos externos que se usan como mediadores. Es decir, es un estímulo condicionado creado por el hombre que permite dominar y planificar la conducta propia y ajena de forma intencional. Estos signos externos pueden ser el

lenguaje, una alarma, una media luna o un Smartphone. Los signos se convierten en medios auxiliares que facilitan el dominio y la extensión de funciones psicológicas tales como el pensar, escribir, poner atención o bien recordar.

A su vez el principio de mediación parte de estímulos auxiliares, como símbolos o signos, para el establecimiento y creación de nuevas relaciones entre el estímulo que la persona recibe del ambiente y la respuesta que la persona da a este estímulo. La mediación se convierte así en la causa inmediata de la conducta humana. A partir de la incorporación y uso de instrumentos o artefactos nos es posible controlar nuestra propia conducta pudiendo utilizar la alarma de un reloj para condicionar nuestro reloj biológico, levantándonos a la hora planeada o utilizando el lenguaje para modificar nuestra memoria biológica en memoria deliberada (Esteban-Guitart, 2013).

En relación con lo anterior, Moll (2014) ha sugerido la existencia de cinco tipos de mediación que comprenden transformaciones cualitativas en la transición entre el individuo y su ambiente. A razón de: 1) Mediación Social: Interacciones con otros seres humanos en que los grupos sociales incorporan a la persona dentro de sus prácticas culturales. 2) Mediación Instrumental: Uso de artefactos, creados culturalmente y heredados socialmente para ser útiles en prácticas humanas. 3) Mediación Semiótica: Uso de sistema de símbolos tales como el lenguaje, la escritura, el arte y las matemáticas. 4) Mediación Anatómica: Uso del cuerpo para manipular el ambiente y representar el yo en la vida social. 5) Medicación Individual: La subjetividad y la agencia de la persona median en sus actividades de aprendizaje.

Los artefactos fueron definidos por Cole & Gajdamashko (2009; 1996) como herramientas materiales o simbólicas, acumuladas a lo largo del tiempo, transmitidos a través de procesos sociales y proveedores de recursos para el desarrollo de la persona. Los artefactos, entendidos como culturales, ejercen como mediadores entre las personas y los objetos de sus actividades y se convierten en medios instruccionales para incorporar saberes alfabéticos, aritméticos y científicos de forma contextualizada. Los estudiantes, al basarse en experiencias personales basadas en la comunidad, tienen la oportunidad de aplicar las habilidades adquiridas en el hogar y en los contextos escolares y usarla como base para el desarrollo de habilidades escolares (Dalton y Tharp, 2002).

La gente aprende a través de los artefactos y recursos de sus mundos sociales, y estos artefactos y recursos se hacen disponibles a través de las relaciones sociales y las actividades culturales. Por ello, los hogares de los estudiantes de minorías y bajos recursos son vistos como repositorios de diversidad y bases de conocimiento distribuidas y ubicadas en las prácticas culturales y experiencias tales como las experiencias laborales de los padres o las actividades de ocio saludable que realiza la familia de forma conjunta.

Siguiendo esta línea de pensamiento, los artefactos identitarios, en tanto que signos, se convierten en dispositivos que potencialmente pueden regular los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre que se utilicen con una finalidad educativa. Partiendo de la premisa anterior basada en los artefactos culturales, los artefactos identitarios van un paso más allá entendiendo como artefacto cualquier tipo de producción semiótica (texto, escrito, electrónico, digital, imagen, gráfico, vídeo) que el aprendiz elabora mediante la incorporación de su ámbito de sentido; es decir, sus fondos de identidad. El producto elaborado por el alumno, y preñado de sentido en base a sus experiencias e intereses personales, pasa a convertirse en un dispositivo con potencialidad para mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación formal. Es decir, a partir de la creación y uso de artefactos identitarios en actividades educativas, es posible generar procesos de enseñanza y aprendizaje no solamente significativos para el aprendiz, sino que además son artefactos capaces de vehicular aprendizajes ubicados más allá del contexto académico hacia el currículo y/o la práctica escolar. Así pues, solamente los productos construidos por el aprendiz (tales como un texto escrito, un vídeo o un dibujo en el que se proyectan elementos significativos) constituyen artefactos identitarios siempre y cuando su uso tenga una finalidad educativo-pedagógica que facilite la transición de conocimientos entre las prácticas escolares y los mundos de vida significativos de los alumnos.

4. OBJETIVOS

OBJETIVOS

La problemática que subyace a esta tesis doctoral es el fenómeno del fracaso escolar y la discontinuidad educativa que suponemos entre cierta práctica de la institución formal y las identidades y formas de vida de los aprendices como mecanismo explicativo de dicho fracaso y la crisis de sentido de la institución escolar implícita en ello.

El artículo “Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice” tiene como objetivo específico acercarnos a la aproximación y desarrollos de los fondos de conocimiento como alternativa a la teoría del déficit cultural que atribuía el fracaso escolar a los alumnos y familias de origen extranjero. Además, la finalidad del texto ha sido poder vincular los fondos de conocimiento con prácticas basadas en la pedagogía de la justicia social incorporando en el proceso las identidades y circunstancias vitales de los alumnos con perfiles de vulnerabilidad social.

El artículo “Mobilising funds of identity in and out of school” tiene como objetivo incidir en una visión expansiva del aprendizaje; en la escuela, pero sobre todo fuera de ella. Partiendo de la falta de relación entre las prácticas formales e informales, se argumenta la aproximación de los fondos de conocimiento como una metodología útil para favorecer vías de intercambio; en especial la aproximación contemporánea de los fondos de identidad. Ésta se presenta como una buena forma de identificar los fondos de conocimiento de los aprendices a partir del uso de artefactos significativos tales como textos bilingües, autorretratos, fotografías, diarios o cajas repletas de objetos importantes. A partir de estos artefactos se busca que los docentes los usen como recursos educativos en el aula desarrollando actividades educativas más significativas y contextualizadas.

El artículo “The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective” tiene como objetivo ir más allá de la aproximación de los fondos de identidad definiendo, contextualizando y desarrollando el concepto de artefacto identitario. Éste se define como los productos que los aprendices crean sobre ellos mismos y en donde intentan incorporar todo aquello que tenga sentido y sea significativo para ellos. Fundamentado en las nociones vygotskianas de mediación y

artefacto cultural, los artefactos identitarios tienen parte de la cultura del aprendiz y puede ser utilizado para facilitar las continuidades educativas en diferentes contextos de desarrollo en donde la persona participa. De este modo, el artefacto identitario se presume como un recurso educativo que puede ser utilizado por los docentes para fines pedagógicos y curriculares.

El artículo “La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto: El Proyecto FICAB” tiene como objetivo favorecer un discurso positivo alrededor del sentido de la educación. Los jóvenes participantes en el proyecto provienen de culturas diversas y de clase social baja, mayoritariamente. Mediante la participación en el programa se ha fomentado la resignificación en relación a la escuela y la educación facilitando un re-construcción del relato colectivo a partir de nuevos sentidos y significados.

Finalmente, el artículo “La mejora de las expectativas educativas en un Centro Abierto de Barcelona. Un proyecto de orientación educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social” ha tenido como objetivo aumentar las expectativas alrededor de la escuela en general, y la universidad y estudios superiores en particular por parte de jóvenes en situación de riesgo social y/o vulnerabilidad. El programa tiene como finalidad orientar educativamente a los jóvenes a partir de actividades guiadas y estructuradas en el Aula Abierta a partir de tareas basadas en los intereses e identidades de los participantes.

5. METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

Tal y como se ha dicho anteriormente, esta tesis se basa en cinco artículos (tres de índole teórica y dos referentes a experiencias de intervención) que se sitúan en el marco teórico-metodológico de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. En relación a los artículos vinculados a las experiencias de intervención, se ha planteado de forma deliberada que los aportes teóricos y metodológicos ayudarán a los participantes a analizar, interpretar y mejorar su realidad educativa y social. Además, entendemos que es un momento idóneo para aspirar al cambio y la mejora educativa para la justicia social en base a las posibilidades que ofrece el aprendizaje en la nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2010). La nueva ecología transforma los usos habituales de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del advenimiento de culturas participativas que ponen el énfasis en procesos de aprendizaje horizontal basados en la experiencia y la creación (Paavola et al., 2004) y en dónde la lucha contra las desigualdades e injusticias sociales en las prácticas educativas son hoy en día, si cabe aún, de mayor vigencia (Anyon 2011; Erchick & Tyson, 2013).

La investigación-acción-participativa (en adelante IAP) se plantea, de este modo, como una propuesta metodológica genérica que ayuda a situar en el contexto las intervenciones llevadas a cabo posibilitando procesos de creación de conocimiento a partir del cambio o intervención social, aspectos que caracterizan la IAP (Frizzo, 2008). Los protagonistas principales son los participantes en el proceso de intervención, ya que se considera una oportunidad para promover la comprensión de los sujetos sobre su realidad social y educativa con la intención que la transformen de forma colectiva.

Los postulados metodológicos de la IAP se estructuran en base a la legitimación de las prácticas sociales y culturales que se movilizan en la intervención como un elemento para generar conocimiento científico; tanto para la construcción y análisis de problemáticas como para el planteamiento de soluciones alternativas y propositivas. Desde un punto de vista metodológico, el investigador es participante de la intervención, de tal modo que la investigación y la acción van unidas en un proceso de interacción integral. En relación a los resultados, la investigación tiene como objeto producir cambios en tanto en la práctica educativa que se desarrolla, cómo en los

participantes e investigadores que forman parte del proceso de acción-reflexión; incidiendo en el conocimiento producido a lo largo del programa así y como en las relaciones establecidas con los participantes.

Las características de la IAP se identifican con un activismo militante, una toma de postura ideológica y política a favor de los grupos oprimidos que participan (Balcazar, 2003; Frizzo, 2008); en nuestro caso, una militancia en relación a la justicia social educativa como forma de equidad educativa y la selección del sujeto vulnerable o en riesgo de exclusión social como referente en el desarrollo de las intervenciones, contribuyendo de forma activa al proceso de investigación (Freire, 1994). Las formulaciones actuales de la IAP plantean la inserción del investigador en el proceso de intervención de forma participante y plantean un método –la investigación militante– que parte de las condiciones históricas y estructurales del contexto en donde se desarrollan los participantes de la intervención para posibilitar procesos de toma de conciencia, refuerzo del grupo a lo largo del proceso poniendo énfasis en la solución de las problemáticas latentes que van apareciendo a lo largo de las sesiones del programa.

En concreto, en lo que respecta a las intervenciones de los programas FICAB y EUCAB, ambas intervenciones han supuesto la implicación del doctorando en la obtención de datos a partir de una intervención educativa. Tal y como se desprende de la comparativa entre ambas intervenciones (ver Figura 1), el objetivo general ha girado alrededor de la creación de expectativas positivas y construcción de sentido educativo en relación a la institución educativa formal.

Figura 1. Cuadro comparativo de los dos programas.

	Proyecto FICAB <i>(Fondos de Identidad en un centro abierto de Barcelona)</i> Octubre a Diciembre del 2014	Proyecto EUCAB <i>(Expectativas Universitarias en un centro abierto de Barcelona)</i> Diciembre del 2015
Participantes:	6 participantes	7 participantes
Sesiones:	9 sesiones en 3 meses	6 sesiones en 1 mes
Objetivos:	Favorecer un discurso positivo alrededor del sentido de la institución educativa formal.	Aumentar las expectativas alrededor de la escuela, en general, y la universidad y estudios superiores, en particular.
Descripción Sesiones:	1) Presentación de los objetivos; 2) Canción identitaria; 3) Espiral de aprendizaje; 4) Cómic; 5) Testimonios; 6) Prejuicios; 7) "Yo estudio para..."; 8) Póster transformador; 9) Valoración del proyecto.	1) Presentación del proyecto; 2) Visita Universidad de Barcelona y cuestionario identitario; 3) Clase participativa en la Universidad de Barcelona; 4) Carta de Motivación; 5) Charla-Coloquio con testimonios; 6) Valoración proyecto.
Método:	Multi-metodología autobiográfica	Aproximación cualitativa basada en la teoría

	extendida (MAE) y recursos etnográficos (Esteban-Guitart, 2012a)	fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998); análisis de contenido (Krippendorff, 1990) en base al programa informático Atlas.ti versión 5.0 (Muh, 1994)
Instrumentos de recogida de datos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Artefactos Identitarios (artefactos, representaciones gráficas, textos identitarios, diálogos y conversaciones). 2. Registro mediante cuaderno de notas sobre las sesiones. 3. Registro mediante cuaderno de notas de la valoración final del grupo focal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionario Pre-Post Test. 2. Análisis de la valoración del grupo focal a través de un análisis de contenido

Sin embargo, ambas intervenciones han supuesto procedimientos distintos de acercamiento a dicho objetivo. En el caso de la intervención del proyecto FICAB, se destaca la utilización de “artefactos identitarios” tales como artefactos, representaciones gráficas, textos identitarios, diálogos y conversaciones. En el caso de la intervención en el proyecto EUCAB, destaca la participación de las sesiones con un marcado carácter de acercamiento de las prácticas educativas universitarias a las identidades e intereses de los propios jóvenes.

En el análisis del impacto de las intervenciones, mientras que en la primera de ellas se hizo mediante un grupo focal, contextualizándolo mediante técnicas etnográficas tales como la recogida de notas y artefactos elaborados por los jóvenes, en la segunda se encontró pertinente incorporar un cuestionario pre y post-test así como la entrevista de grupo focal desarrollando en este caso un análisis de contenido semántico (Krippendorff, 1990) a partir de los distintos códigos extraídos de las entrevistas transcritas.

6. ARTÍCULOS

ARTÍCULOS

Título: Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice

Autores: David Subero, Moisés Esteban-Guitart & Ignasi Vila

Revista: International Journal of Educational Psychology

Estado: Publicado

DOI: 10.4471/ijep.2015.02

Factor de Impacto JCR:

Resumen:

La diversificación étnica y cultural de la población escolar no ha ido acompañada de prácticas educativas que vinculen las culturas familiares y las escuelas con la población de origen extranjero. El desajuste existente entre las culturas de los hogares de los alumnos y las culturas de los centros escolares puede explicar las diferencias existentes entre los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Según los informes PISA (2012) en que se hace un análisis exhaustivo de 34 países miembros de la OCDE sobre cerca de 550.000 estudiantes se detectan que hay importantes diferencias entre los alumnos con un poder adquisitivo medio-alto versus aquellos que tienen bajos ingresos. Además, los alumnos pertenecientes a familias con bajos recursos tienen mayor predisposición a saltarse las clases o llegar tarde así como a verbalizar mayor desvinculación con la institución escolar.

La presencia de estas nuevas diversidades sociales y culturales y los bajos resultados académicos de la población estudiantil a la que pertenecen merece replantearse el papel de la institución escolar en el mantenimiento de la hegemonía cultural. Es decir, las escuelas están manteniendo y reproduciendo ciertas prácticas educativas en vez de garantizar procesos de equidad, cohesión social y justicia social educativa. La justicia social educativa es entendida, desde esta perspectiva, como una herramienta de construcción de consciencia que permite a los alumnos entender la opresión de la que

son parte dentro del sistema social limitante, en donde las prácticas educativas hegemónicas también forman parte (Erchick & Tyson, 2013).

En el artículo se discute la idoneidad del marco de los fondos de conocimiento como una metodología adecuada que permite a los docentes desarrollar programas basados en la justicia social educativa. Para justificar esta afirmación se argumenta el desarrollo de dos programas que ponen el foco en la justicia social y que tienen como fundamentos los principios del enfoque de los fondos de conocimiento.

En el texto se revisa con detalle el Social Justice Education Project (SJEP) llevado a cabo en Tucson (USA) por Julio Cammarota así como el Redesigning Pedagogies in the North Project (RPin) desarrollado en Australia por Lew Zipin. Desde el artículo se entiende ambos proyectos como formas contemporáneas basadas en el enfoque de los fondos de conocimiento. Se enfatiza la agencia de los alumnos y el uso particular de sus identidades y experiencias de vida para fomentar principios de justicia social educativa, especialmente a través de la toma de consciencia de las condiciones de vida y de las dinámicas socio-políticas de los mundos de vida de los alumnos.

Título: Mobilising funds of identity in and out of school

Autores: David Subero, Ellen Vujasinović & Moises Esteban-Guitart

Revista: Cambridge Journal of Education

Estado: Publicado

DOI: 10.1080/0305764X.2016.1148116

Factor de Impacto JCR: (2016), Q1 EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Resumen:

Existe un amplio consenso sobre la necesidad de nuevas perspectivas sobre el aprendizaje (repensar el cuándo y el cómo se da lugar) y nuevos modelos de educación formal para la mejora de la sociedad en red en la era digital (Castells, 1996; Erstad & Sefton-Green, 2013; Ito et al., 2013).

La emergencia de la globalización y las nuevas tecnologías en general, y la economía global del conocimiento, en particular, han puesto el foco en el aprendizaje. La movilidad se está convirtiendo en una necesidad ya que permite a la gente estar en contacto con las redes de información (Castells, 1996). Hoy en día, se prioriza el uso del conocimiento más que el de las habilidades físicas. Es decir, el aprendizaje ocurre cuando se genera, procesa y transmite la información para la creación, distribución y manipulación de las actividades sociales, culturales y económicas. De modo que la generación, procesamiento y transmisión de la información se convierte en la fuente principal de la productividad, experiencia y poder en la economía global contemporánea (Castells, 1996). Además, el aprendizaje comprende las trayectorias y las experiencias de aprendizaje dentro de los actos de creación de conocimiento. En la economía de conocimiento global y bajo los cambios existentes en el mercado de trabajo, los individuos están obligados a aprender a lo largo y a lo ancho de la vida incorporando actividades y escenarios formales e informales (Banks et al., 2007; World Bank, 2003). Actualmente, es un imperativo necesario identificar cuáles son aquellas perspectivas del aprendizaje que favorecen mayores cotas de inclusión en los alumnos y los ubica cerca de contextos relacionados con la producción de la información y el conocimiento; ya que situarse fuera de estos sistemas de producción conlleva nuevas formas de exclusión y marginación (Vila & Casares, 2009).

Paavola, Lipponen, and Hakkarainen (2004) plantean tres tipologías del aprendizaje que ayudan a entender mejor el fenómeno. En primer lugar nos proponen entender el aprendizaje como un proceso de adquisición. De alguna manera, este tipo de aprendizaje responde a los objetivos de la sociedad a la hora de transmitir conocimientos sólidos e incuestionables de generación a generación en donde la tarea del alumno es la de absorber esa tradición y las herramientas intelectuales asociadas a ello; lo que Kozulin (1998) entiende como educación retrospectiva o tradicional. En un segundo lugar, se entiende el aprendizaje vinculado a la participación en prácticas culturales y actividades sociales. Finalmente, en un tercer término, los autores nos proponen la metáfora del aprendizaje como creación del conocimiento. La rapidez de los cambios basados en una sociedad interconectada y líquida en la era digital y de la globalización han motivado la aparición de nuevos desafíos para la educación (Bauman, 2011). El aprendizaje como creación de conocimiento o educación prospectiva (Kozulin, 1998) implica que el estudiante ha de ser capaz de afrontar problemas que todavía no existen. Para ello, los

estudiantes han de orientarse más hacia la producción (de conocimiento) que hacia la reproducción del conocimiento. Este cuerpo de conocimientos aparece no en forma de resultados y soluciones, sino como procesos creativos; como procesos de “creación”. Esta perspectiva sobre el aprendizaje requiere que la gente trabaje conjuntamente, cree y desarrolle nuevas competencias, conocimientos y entendimientos con el objetivo de ser exitoso en la era de la información (Castells, 1996). Por ello el enfoque del aprendizaje basado en la creación de conocimiento es fundamental para los retos educativos actuales. La metáfora de la creación de conocimiento permite entender el aprendizaje como un trabajo-creativo conjunto a través de conocimientos, competencias y actividades.

Los fondos de conocimiento en menor medida –parten de la metáfora del aprendizaje como participación- y los fondos de identidad de forma más evidente –parten de la metáfora del aprendizaje como creación- son propuestas teórico-metodológicas que buscan favorecer una mayor inclusión en el sistema educativo y en el aprendizaje de las personas en la nueva sociedad del conocimiento.

Es a través de la recogida de artefactos, intereses y prácticas que son valiosas para los alumnos que se puede dar forma a la metáfora del aprendizaje como creación. Especialmente, productos como videos, fotografías, autorretratos, textos bilingües, diarios o cajas-repositorios repletos de objetos significativos son a menudo recursos que pueden usarse para hacer de los fondos de identidad emergentes, aprendizajes más visibles y tangibles en el aula. De este modo los fondos de identidad pueden ayudar a los educadores a desarrollar clases más significativas y contextualizadas.

Título: The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective.

Autores: David Subero, Mariona Llopart, Carina Siqués & Moises Esteban-Guitart

Revista: Oxford Review of Education

Estado: Publicado

DOI: 10.1080/03054985.2017.1352501

Factor de Impacto JCR: (2015), Q1 EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Resumen:

En el presente artículo se desarrolla el concepto de artefacto identitario como una herramienta capaz de capturar aquellas cosas que son importantes para los alumnos en base a productos elaborados por ellos. Además, se justifica la idoneidad de usar los artefactos identitarios como herramientas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje siendo útiles para los docentes a la hora de trabajar el currículum o desarrollar las prácticas escolares. El propósito de los artefactos identitarios es fundamentalmente educativo y reflexiona sobre la forma de usar los productos utilizados por los estudiantes para mejorar los procesos de aprendizaje.

Para conceptualizar los Artefactos Identitarios, los autores parten de una perspectiva Vigotskyana en que los principios que fundamentan su desarrollo son las nociones de “mediación” y “artefacto cultural”.

La noción de mediación parte de la cuestión fundamental que Vigotsky le hace a la psicología: “¿Qué es aquello que nos hace realmente humanos?”. Desde la perspectiva socio-histórica el elemento que explica el desarrollo de las formas superiores de cognición humana –verbal, pensamiento, identidad, memoria, intención- es la mediación semiótica, es decir, el uso y la creación de signos y símbolos que sirven para extender y regular la conducta humana. El origen de los signos y símbolos es social y cultural; siendo desarrollados y refinados a lo largo de la historia por la humanidad. El uso de los signos y símbolos permite la internalización de actividades y prácticas culturales posibilitando el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Es a partir del uso de estímulos artificiales externos que las personas pueden regular su conducta y comportamiento. Cuando manipulamos de forma voluntaria estímulos externos para condicionar dicha conducta con fines reguladores es cuando le damos significación a dicho proceso (principio de significación). Al manipular el ambiente para superar nuestras limitaciones biológicas utilizamos unos mediadores culturales también llamados artefactos culturales. Estos se definen como un conjunto de “artefactos históricamente acumulados y socialmente transmitidos que pueden acelerar el curso del desarrollo psicológico humano siendo objetos físicos, patrones observables o instrumentos simbólicos”. La mediación se estructura de este modo como un proceso en que la actividad y la agencia de la persona, los sistemas de símbolos y el uso de artefactos median en las actividades de aprendizaje de forma visible y explícita.

Los artefactos identitarios, como mediadores capaces de regular el comportamiento y la conducta de los alumnos, se conforman como recurso de enseñanza contextualizada y aprendizaje significativo. Desde una perspectiva sociocultural el origen del aprendizaje significativo parte de una situación social que envuelve la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, no hay aprendizaje significativo sin actividad social significativa. Y por actividad social significativa entendemos reconocer y legitimar las prácticas socioculturales, los contextos de vida y los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos.

Finalmente, se avanza en la compilación y presentación de tres propuestas basadas en la filosofía de los artefactos identitarios, tales como la creación de textos identitarios bilingües de Cummins & Early (2011), el uso de “shoebox” para el proyecto de intercambio entre escuela y familia de Hughes & Polland (2006) así como la creación de dibujos identitarios para identificar y ampliar los fondos de conocimiento e identidad de Esteban- Guitart & Saubich (2013).

Título: La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto. El Proyecto FICAB.

Autores: Moises Esteban-Guitart, David Subero & Luis Fernando Brito

Revista: Multidisciplinary Journal of Educational Research

Estado: Publicado

DOI: 10.4471/remie.2015.03

Factor de Impacto JCR:

Resumen:

En la actualidad existe un debate alrededor del sentido de la escuela, en particular, y de la educación en general, debido a las consecuencias de la llamada “nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013a). Coll (2013b) argumenta que los cambios y circunstancias sociales, propiciadas por el nuevo capitalismo, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación, se traducen en una insatisfacción por parte de docentes, familias y alumnos/as en relación a la naturaleza y finalidad de la institución escolar. En particular, dicha crisis de sentido se manifiesta, por parte de algunos estudiantes, en desmotivación, aburrimiento, desinterés por la escuela y en casos extremos, en

abandono escolar. En este sentido, según la oficina de estadística comunitaria EUROSTAT (2014), España se situaba en el año 2013 a la cabeza de Europa en abandono escolar temprano. El porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que dejan sus estudios tras completar la educación obligatoria es de 23,5% frente a la media comunitaria que es de un 11,9% (de jóvenes). La cifra es especialmente significativa en personas en riesgo de exclusión social, entre ellos, jóvenes tutelados por la Administración. En el caso concreto de Catalunya, una de las iniciativas políticas para ofrecer asistencia y cobertura educativa a jóvenes en riesgo de exclusión social son los llamados Centros Abiertos (CA). Se trata de servicios preventivos que intervienen fuera del horario de escolarización obligatoria y que se dirigen a niños/as y jóvenes de 6 a 18 años, así como a sus familias, con la finalidad de ofrecer apoyo y estimular la socialización, el desarrollo de la personalidad y la adquisición de aprendizajes básicos para compensar las deficiencias socioeducativas de personas en riesgo de exclusión social (Estellés & Viedma, 2010).

En particular, el proyecto que aquí se describe se lleva a cabo en el Centro Abierto de Ciudad Meridiana, Barcelona, durante el primer trimestre del curso 2014-15. Ciudad Meridiana es un barrio con altos índices de vulnerabilidad y abandono escolar entre sus jóvenes (Ajuntament de Barcelona, 2015). El Centro Abierto de Ciudad Meridiana tiene como objetivo ser un espacio socioeducativo que influya en el itinerario personal de aprendizaje de niños y adolescentes. El proyecto FICAB y el uso de los Fondos de Conocimiento e Identidad (Esteban-Guitart, 2011) son una propuesta que busca articular mejor los distintos contextos de enseñanza y aprendizaje del joven para que se extiendan y resignifiquen los aprendizajes escolares. Para ello, los docentes, formados en etnografía, visitan los hogares de sus estudiantes con el objetivo de documentar los fondos de conocimiento que disponen sus familias e incorporarlos a la práctica escolar. Recientemente, se ha propuesto la noción de fondos de identidad con el objetivo de enfatizar aquellos fondos de conocimiento que el aprendiz se ha apropiado o construido, de origen familiar o no, que además forman parte de la definición que él hace de sí mismo (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Se trata de una caja de herramientas que la persona construye y produce alrededor de textos identitarios o representaciones gráficas sobre uno mismo, en los que expresa aquello que para él o ella es significativo e importante. El reto educativo consiste en partir de esos fondos de identidad, que expresan los conocimientos previos, intereses y motivaciones del aprendiz, que el

docente puede utilizar con fines pedagógicos para que la actividad sea más significativa. En otras palabras, se espera aumentar la motivación, implicación y rendimiento escolar a partir del uso de los conocimientos, destrezas e intereses incrustados en los textos identitarios de los alumnos y alumnas que expresan particulares fondos de identidad como, por ejemplo, una habilidad artística o un conocimiento derivado de una particular trayectoria y experiencia previa de aprendizaje.

En este sentido, el proyecto FICAB parte de la noción de fondos de identidad como herramienta teórica y metodológica con el fin de vertebrar y optimizar la actuación educativa en un Centro Abierto. En realidad, se trata de la primera experiencia que aplica la filosofía de los fondos de conocimiento e identidad en un contexto educativo no formal como son los Centros Abiertos.

El objetivo general del proyecto consiste en identificar, y si es necesario modificar, el sentido que jóvenes de distinta procedencia social y cultural de un particular Centro Abierto de Barcelona, otorgan a la institución y práctica escolar. Resignificar la escuela quiere decir aquí modificar una supuesta percepción negativa de la educación para crear un discurso positivo acerca de la misma.

El proyecto se ha implementado durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2014 y ha constado de 9 sesiones de una duración aproximada de 60 minutos cada sesión. La experiencia la ha llevado a cabo un psicólogo y una educadora social, y han participado 6 jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. Su procedencia cultural es diversa pues dos jóvenes son de origen dominicano, uno de origen boliviano, otro proviene de Ecuador, otro de Ghana y uno de Catalunya. La mayoría de las familias de los participantes están en situación de riesgo social y son de clase socioeconómica baja.

En la primera sesión se han explicado los objetivos del proyecto y el calendario estimado para su ejecución. En la segunda sesión los jóvenes han elegido canciones, con las cuales se identifican por alguna razón, y a partir de ellas hablaron acerca de sus intereses, problemáticas y gustos. En la tercera sesión se ha trabajado alrededor de una actividad, la “espiral del aprendizaje”, a través de la cual los participantes identificaron experiencias significativas de aprendizaje a lo largo de su vida dentro de una línea del tiempo. En la cuarta sesión los jóvenes, partiendo de un elemento de su interés

identificado en las sesiones previas (el cómic), han dibujado distintas viñetas sobre la escuela y sobre lo que les gustaría cambiar para mejorar sus aprendizajes escolares. En la quinta sesión se ha discutido sobre el sentido de la escuela y la educación a través de cuatro experiencias o testimonios de alumnos y alumnas; finalmente ellos han escrito su propia experiencia. La sexta sesión ha estado dedicada a los prejuicios a propósito de un experimento social en el cual se identifica la reacción de la gente frente a personas de distinto origen cultural y distinto género que roban una bicicleta. La séptima sesión ha girado alrededor de la actividad “Yo estudio para...” a partir de la cual se han identificado las expectativas y objetivos de los jóvenes. En la octava sesión, y al hilo de las sesiones anteriores, se han realizado dos pósteres en la que los chicos y chicas han representado el para qué estudian, así como las distintas actividades realizadas a lo largo de las sesiones (Subero, 2015). El objetivo de los pósteres ha sido visibilizar el motivo o sentido personal que tiene para cada uno de los participantes ir a la escuela. Finalmente en la novena sesión se ha valorado colectivamente el proyecto.

Título: Improving educational expectations in an open access centre in Barcelona. An educational orientation project for young people at risk of social exclusion

Autores: David Subero & Moises Esteban-Guitart

Revista: Cultura y Educación

Estado: Publicado

DOI: 10.1080/11356405.2017.1306989

Factor de Impacto JCR: (2016), Q2 EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Resumen:

Partimos de la idea según la cual cuando hay desajuste entre los contextos reales de vida en los que transitan las personas, así como discontinuidad a la hora de entablar relaciones entre los contextos educativos formales e informales, no existe aprendizaje significativo, ni metas claras, ni un desarrollo psicológico óptimo por parte de los jóvenes (Bronfenbrenner,1987). Además, los postulados de la nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2010) ponen de manifiesto cómo los jóvenes crean puentes más

allá de la educación formal entre los diferentes contextos particulares en donde aprenden enfatizando el carácter dinámico y el flujo de intercambio de las experiencias de aprendizaje.

El proyecto EUCAB se incluye dentro de las actividades de medio abierto que organiza el Plan Comunitario y el Centro Abierto de Ciudad Meridiana, Barcelona. Además cuenta con el apoyo de la Universidad de Girona así como de la Universidad de Barcelona-Campus Mundet. El proyecto parte de una experiencia educativa previa (Esteban-Guitart, Subero & Brito, 2015) que tuvo como objetivo favorecer un discurso positivo alrededor del sentido de la educación escolar por parte de distintos jóvenes en una aula abierta de Barcelona. En EUCAB hemos creído conveniente ir más allá de la institución escolar e incorporar espacios de orientación educativa que tengan en cuenta la dimensión de “estudios superiores y universitarios” buscando aumentar, así, las expectativas presentes y futuras de los jóvenes en relación a la educación superior.

El programa se estructura como un conjunto de 5 sesiones en horario de tarde comprendidas entre los meses de noviembre y diciembre del 2015 (3, 10, 18, 24 de Noviembre y 1 de Diciembre del 2015). Participaron en el estudio un total de 7 jóvenes pertenecientes al barrio de Ciudad Meridiana (Barcelona) de los cuales 5 eran mujeres y 2 hombres, con una edad mínima de 16 años y máxima de 22 años, siendo la media de 18 años.

El objetivo principal del trabajo es documentar el impacto del proyecto EUCAB sobre las expectativas de los jóvenes en relación a la universidad y estudios superiores. Nuestra hipótesis es que al participar en el programa EUCAB, los jóvenes aumentan sus expectativas apropiándose de un lenguaje que les permite redefinir su sentido y el significado en relación a los procesos de aprendizaje en educación superior y universitaria.

Para evaluar las expectativas que tenían los jóvenes en relación a los estudios superiores y universitarios antes y después de participar en el programa EUCAB'15 se diseñaron 2 tareas. 1) En primer lugar los jóvenes rellenaban un cuestionario con 9 preguntas abiertas antes y después de participar en el programa. 2) Se hizo una entrevista de grupo focal con los jóvenes acerca de los cambios positivos y negativos que creían que habían experimentado como consecuencia de participar en el programa. En relación al

procedimiento de evaluación, antes y después de participar en las cinco sesiones del programa se aplicaron los instrumentos en dos momentos temporales: pre-test (3 de Noviembre del 2015) y post-test (1 de Diciembre del 2015). Además, en la quinta sesión (1 de Diciembre del 2015) se ha llevado a cabo la valoración del proyecto EUCAB a partir de la entrevista de grupo focal.

Finalmente, cabe destacar que la aportación principal del programa EUCAB ha sido poner el foco de la orientación educativa en la educación superior y universitaria a partir de actividades guiadas y estructuradas en espacios no formalizados, tales como el aula abierta, con el objetivo de generar expectativas positivas en relación al aprendizaje escolar mediante tareas que partan de los intereses e identidades de los participantes.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de la tesis, presentada como compendio de publicaciones, ha consistido en abordar el fenómeno del fracaso escolar, y la falta de sentido del aprendizaje formal, desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. Desde este punto de vista se ha aplicado, por vez primera, dicha perspectiva en el ámbito de la educación no formal. En particular, en el contexto de un aula abierta en el barrio de Ciudad Meridiana en Barcelona. Los participantes han sido jóvenes, de entre 15 a 22 años de edad, en situación de riesgo social o vulnerabilidad.

En una sociedad diversificada étnica y culturalmente, en dónde la movilidad de las personas se ha convertido en un fenómeno global, es necesario acercarse a la geografía escolar como contexto reflejo de esta nueva sociedad cambiante. Las poblaciones escolares se han transformado de manera sustancial tanto étnica, lingüística, religiosa, identitaria, cultural y económicamente mientras que las instituciones educativas, los currículums y las prácticas educativas no se han actualizado de la misma manera para poder responder a dicha diversidad. Por ello, es imprescindible reconocer las posibles tensiones existentes entre los aprendizajes que se desarrollan en base a las expectativas y los sentidos educativos formales y aquellos aprendizajes que tienen su origen en las prácticas cotidianas de los alumnos a través de sus intereses, sus familias, amigos o normas socioculturales. Estas tensiones se materializan en fenómenos tales como el desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar (Coll, 2013a, 2013b) y/o la diferencia de resultados del aprendizaje entre los alumnos autóctonos y los de origen extranjero (Jovés, Siqués & Esteban-Guitart, 2015); fenómenos que pueden desembocar en experiencias de abandono o fracaso escolar (Baquero, 2000; Terigi, 2009).

El argumento que se defiende en la tesis es la necesidad de que las instituciones educativas presten atención en cómo los aprendices piensan sobre sus trayectorias educativas y sus posibilidades de futuro. En relación a lo anterior, el presente trabajo contribuye a abrir espacios de orientación educativa y generación de sentido escolar identificando cómo los jóvenes construyen sus trayectorias de aprendizaje. Ayudar a los estudiantes a encontrar el sentido a las prácticas escolares así como contextualizar y conectar la escuela con su vida cotidiana e identidades es fundamental en tiempos en

que los sistemas educativos están perdiendo el contacto con los estudiantes, en especial con aquellos alumnos que no se encuentran reconocidos por la escuela ni por la educación formalizada en general.

Para ello, una de las implicaciones esenciales en la innovación y mejora de las prácticas educativas formales que se desprende de esta tesis es la utilización de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad como marco teórico y metodológico en base a tres usos contemporáneos:

En primer lugar, el uso de los fondos de conocimiento e identidad como estrategia coherente en el desarrollo de prácticas y pedagogías basadas en la justicia social educativa (Artículo 1). En “Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice” se expone el primero de los objetivos específicos del presente trabajo: que la práctica educativa esté, de forma explícita, dirigida a la diversidad y a la equidad para la lucha contra las desigualdades e injusticias sociales (Erchick & Tyson, 2013). No en balde, se hace especial hincapié en los alumnos infrarrepresentados. Se entiende que esta tipología de alumnado ha experimentado a lo largo de su proceso educativo formal el ostracismo de sus identidades socialmente y culturalmente positivas así como el de sus prácticas lingüísticas y socioculturales. Son los grupos que presentan mayores índices de vulnerabilidad social ya que no son conscientes de los procesos opresivos y de marginación en los que están implicados así como de la dificultad de desarrollar herramientas de análisis de dicha situación y posibilitar mayores cotas de agencia para generar cambios a la dinámica de homogeneización y reproducción social a la que se ven abocados.

En segundo lugar, el uso de los fondos de conocimiento e identidad como estrategia de reconocimiento por parte de la escuela de aquellos aprendizajes e identidades que se desarrollan fuera de ella (Artículo 2). En “Mobilising funds of identity in and out of school” se expone el segundo de los objetivos específicos del presente trabajo en donde el aprendizaje consiste en expandir y amplificar las identidades de los estudiantes. De este modo el trabajo contribuye en ilustrar la metáfora de la creación de conocimiento poniendo énfasis en el rol fundamental de la identidad para fomentar el aprendizaje.

Y, finalmente, en tercer lugar el uso de los fondos de conocimiento e identidad a partir de artefactos identitarios como productos elaborados por los aprendices que son potencialmente válidos para ser utilizados en las prácticas educativas formales por parte de los docentes para hacerlas más significativas para los alumnos (Artículo 3). El tercer de los objetivos específicos consiste en articular la metáfora de la creación de conocimiento (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004) a partir del uso de artefactos, con propósitos educativos, para optimizar su proceso de aprendizaje.

Estos usos contemporáneos y los artículos en que se desarrollan parten de un foco común, que es la importancia de expandir e ir más allá de las perspectivas y los contextos del aprendizaje escolar para incorporar en ellos procesos de desarrollo de aprendizajes identitarios así como otro tipos de aprendizajes que estimulen al estudiante a aprender. Basados en los resultados que se discuten en los artículos de los programas FICAB (Artículo 4) y EUCAB (Artículo 5) se argumenta cómo el uso de los fondos de identidad y artefactos identitarios posibilita la re-construcción de un relato colectivo positivo en relación a la educación en general y la institución escolar en particular así como expectativas positivas en relación al aprendizaje escolar mediante tareas que partan de los intereses e identidades de los participantes.

Los patrones sobre el cuándo, cómo y porqué del aprendizaje, así como dónde se da lugar, han cambiado en las sociedades complejas actuales. Por ello, es necesario un nuevo modelo para la comprensión de la educación formal que vaya más allá de la escuela e incorpore al aprendizaje escolar las identidades de los estudiantes. Para ellos es necesario que los fondos de conocimiento se expandan hacia los fondos de identidad mediante el uso de productos mediadores, con intencionalidad educativa, que incorporen las identidades y subjetividades de los alumnos. Cuando los aprendices reconocen que sus intereses e identidades se conectan a través de los diferentes contextos en donde se desarrollan, hay una mayor predisposición a aprender. La importancia que dicha perspectiva tiene en el desarrollo de esta investigación ha sido la forma en que los fondos de conocimiento e identidad, así como los artefactos identitarios, pueden servir como andamio para el desarrollo de los aprendizajes escolares. Una de las tesis que se defiende a lo largo del proyecto es que mediante pedagogías inclusivas basadas en la justicia social educativa (Artículo1), así como el reconocimiento de las identidades y legados socioculturales de los aprendices es posible

construir un sentido positivo en relación a la escuela y a las instituciones educativas formales. En realidad, el reto educativo es la creación de espacios de aprendizaje que conecten las prácticas culturales del alumnado priorizando el conocimiento, los intereses y las actividades académicas así como los contextos relevantes. A través de la emergencia de los fondos de conocimiento e identidad, los educadores están mejor preparados para afrontar los retos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las sociedades del siglo XXI (Artículo 2).

Durante el trabajo de campo, la finalidad ha sido hacer emerger en los programas socioeducativos desarrollados a través de los fondos de identidad las dimensiones de los aprendizajes y sentidos que los jóvenes construyen en su día a día. Como novedad, cabe destacar el contexto de desarrollo dónde se implementan los programas educativos, los Centros Abiertos. Los Centros Abiertos son espacios preventivos fuera del horario de escolarización obligatoria (de lunes a viernes) que se dirige a niños/as y jóvenes de 6 a 18 años, así como a sus familias con la finalidad de ofrecer apoyo y estimular la socialización, desarrollo de la personalidad y adquisición de aprendizajes básicos para compensar las deficiencias socioeducativas de personas con riesgo de exclusión social (Estellés y Viedma, 2010).

El objetivo general del programa FICAB ha sido el aumento de la motivación, la implicación y el sentido en relación a la escuela a partir del uso de los conocimientos, destrezas e intereses incrustados en los artefactos identitarios elaborados por los alumnos/as tales como el círculo significativo, la canción identitaria, el cómic o el póster del dibujo transformador (Artículo 4). Los artefactos elaborados por los jóvenes una vez han participado en el programa permiten ilustrar cómo éstos han sido conscientes de que sus aprendizajes, basados en sus experiencias y habilidades cotidianas, pueden constituirse como recursos valiosos en los espacios de educación formalizada. A partir de los pósteres, los jóvenes han reafirmado la convicción de que la educación es puerta de las oportunidades personales de cada uno de ellos. Clarificadas las metas a partir de las frases y el dibujo transformador, los participantes han destacado tener más clara la importancia de la educación y la escuela para poder conseguir sus particulares metas y objetivos. Las contribuciones más relevantes del programa han sido el desarrollo de pedagogías basadas en la justicia social educativa a lo largo de las sesiones del proyecto (Artículo 1) así como la elaboración de productos identitarios por

parte de los jóvenes que plantean propuestas creativas y el uso de las subjetividades de los alumnos dentro de las prácticas educativas formales (Artículo 2). A partir de la incorporación de estas identidades en el nuevo relato positivo sobre la educación y la institución escolar se hacen explícitas concepciones genuinas sobre la escuela y nuevos espacios de oportunidad para construir relaciones de confianza mutua entre los jóvenes y la escuela (Esteban-Guitart y Moll, 2014).

El objetivo general del programa EUCAB ha sido evaluar el impacto del programa de orientación educativa en jóvenes en riesgo social, EUCAB, a partir del cambio en las expectativas en relación a estudios superiores y universitarios en un contexto de educación no formal. Los resultados han permitido identificar como los jóvenes aumentan sus expectativas en relación a los estudios superiores apropiándose, a su vez, de un lenguaje que les permite redefinir el sentido y significado de los estudios superiores y universitarios. Como argumentan Coll & Falsafi (2015), el proceso central en la modificación de identidades hacia el desarrollo de mayores expectativas como aprendices se sustenta en mayores experiencias de participación en actividades de aprendizaje. Es decir, se fundamenta en el desarrollo y apropiación de expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes a lo largo de las actividades del proyecto, desde la elaboración de las entrevistas basadas en fondos de conocimiento, hasta la visita y participación en actividades universitarias, así como en la carta de motivación, la mesa redonda con los testimonios y la consecuente evaluación sobre la relevancia del proyecto. De este modo, la internalización de mayores expectativas es fruto del grado de participación y apropiación de las prácticas llevadas a cabo en las sesiones del proyecto que han modificado, en gran medida, la postura inicial de los jóvenes.

En los resultados obtenidos en este estudio destacamos dos fenómenos. El primero de ellos es la modificación de las expectativas, ya apuntada anteriormente, que tienen los jóvenes una vez han participado en el programa. Las expectativas a la hora de continuar estudios superiores es de 7/7 al finalizar el programa (en el inicio del programa solamente eran de 4/7), mientras que las expectativas de hacer estudios universitarios al finalizar el programa ha sido de 5/7 (mientras que al inicio del programa era de 3/7). Además, la valoración que hacen los participantes de su participación en el programa y en relación a la categoría “modificación de expectativas” explicita un discurso marcado

por la transición identitaria (Coll & Falsafi, 2010) en que los jóvenes han podido modificar, en mayor medida, sus expectativas en relación a los estudios superiores y universitarios. En segundo lugar, ponemos el énfasis en una mayor elaboración y reflexión de las respuestas en el post-test que contrastan con las respuestas breves y poco desarrolladas del pre-test. Esto pone de manifiesto que, más allá del cambio de expectativas, el paso por el programa ha generado un mayor asentamiento de los itinerarios educativos en los participantes afianzando sus conocimientos sobre la cuestión. Se sugiere que el estudio presentado se convierte en una herramienta válida en la mejora de las expectativas de los jóvenes aportando conocimiento novedoso a lo que ya se conocía en la temática abordada. Hasta el presente, no han existido trabajos que analizaran la modificación en las expectativas de jóvenes vulnerables en relación a los estudios superiores y universitarios a partir de la participación en un programa educativo en un espacio de educación no formal. Por ello, su relevancia es alta.

Los programas han permitido identificar aspectos de mejora que podrían suscitar futuros trabajos de investigación.

En primer lugar, el desarrollo metodológico del proyecto EUCAB en relación al proyecto FICAB ha tenido como objetivo fortalecer el uso de instrumentos de análisis así como una mejor profundización en los datos recabados. Por ello se ha incorporado como novedad una entrevista de grupo focal sobre el desarrollo del programa EUCAB cuyo análisis se basa en la aproximación de análisis cualitativa de datos conocida como “teoría fundamentada” (Glaser & Strauss, 1967) así como en un análisis de contenido semántico (Krippendorff, 1990) a partir de los distintos códigos extraídos del análisis de las entrevistas transcritas. Aun así, creemos que sería conveniente, para futuras aproximaciones, llevar a cabo entrevistas personales con cada participante o el uso de otro tipo de instrumentos para documentar el cambio de expectativas que puedan complementar los cuestionarios pre- y post-test y la evaluación final basada en el grupo focal.

En segundo lugar, los programas que aquí se presentan conllevan las limitaciones propias de programas aplicados en corto lapso de tiempo (9 sesiones a lo largo de tres meses en FICAB; 5 sesiones a lo largo de un mes en EUCAB). En relación a escalas de tiempo corta, podemos identificar los resultados en base a la modificación de las identidades de los jóvenes pero no tenemos datos sobre sus reflexiones,

posicionamientos o expectativas en relación a sus contextos socioculturales en escalas de tiempo medio o largo ni de la continuidad y el mantenimiento de las modificaciones detectadas a corto plazo. Por ello, los resultados han de ser analizados dentro de las limitaciones de los programas de intervención, contextualizando los cambios reflejados en ellos.

En tercer lugar, entiendo que los resultados de esta tesis tienen que ser vistos como una tentativa, dado el relativo bajo número de jóvenes que han participado en los programas de intervención. Pese a ello, siguiendo a los 6 participantes del programa FICAB y los 7 participantes del programa EUCAB a través de los contextos y de la temporalidad en que se desarrollaban las actividades ha sido posible un análisis más detallado de los datos en relación a sus trayectorias de aprendizaje así como al desarrollo de sus identidades como aprendices.

En base a lo anterior, se propone una propuesta de trabajo más amplia susceptible de ser desarrollada en futuras intervenciones y que tiene una connotación diferente a lo que refiere al proyecto EUCAB y al proyecto EUCAB.

En lo que se refiere al proyecto EUCAB, teniendo en cuenta que los jóvenes parten de experiencias profesionales y académicas diferentes (pueden estudiar o trabajar, pueden estudiar, pueden trabajar, o puede que ni estudien ni trabajen) el vínculo con la institución de educación formal se desarrolla como un programa comunitario en que participan diferentes agentes educativos tanto formales como informales (Plan comunitario, Centro Abierto de Ciudad Meridiana de Barcelona, Universidad de Barcelona y Universidad de Girona). Desde el aula abierta como contexto marco, lo que se pretende es generar expectativas positivas en relación a los estudios superiores y universitarios a partir de una mayor vinculación entre los aprendizajes identitarios de los jóvenes con aquellos que ofrece la institución educativa formal a partir de las actividades propuestas por el proyecto. En un proyecto más amplio, sería interesante, como hemos comentado anteriormente, reformar el desarrollo metodológico tanto a lo largo del programa cómo a posteriori identificando si las expectativas se siguen manteniendo a corto-medio plazo. Para ello, sería aconsejable aplicar instrumentos evaluativos tales como cuestionarios para preguntar a los jóvenes sobre sus perspectivas en relación a la educación formal y universidad. Además, se presume la necesidad de alargar las sesiones ya que daría una mayor estabilidad y rigor al programa de

orientación educativa. A nuestro criterio, aumentar las experiencias in situ, tanto en la universidad como en estudios superiores por parte de los jóvenes como participantes activos, así como establecer una mayor colaboración y adecuación entre las diferentes instituciones educativas, se presumen como propuestas de mejora relevantes para afianzar y corporeizar las experiencias positivas en relación a los estudios de educación superior.

En lo que se refiere al proyecto FICAB, teniendo en cuenta que el global de los usuarios susceptible a participar el programa están escolarizados, lo que se propone es reforzar el tránsito entre las experiencias de educación informal y la formal promoviendo las continuidades de sentido educativo positivo detectadas a través del marco de los fondos de conocimiento e identidad localizados en los productos y artefactos realizados por los jóvenes. Es decir, se plantea el desarrollo de un programa más extenso en que no solamente se ponga el foco en la experiencia educativa en el contexto de los centros abiertos, sino que exista una continuidad explícita en el ámbito de educación formal incorporando los fondos de identidad de los participantes, así como los artefactos identitarios elaborados dentro del currículum, la metodología y la práctica pedagógica en el aula. De este modo, los objetivos del programa ya no remiten de forma exclusiva a evidenciar el aumento de sentido educativo por parte de los alumnos participantes en el proyecto y la resignificación de la escuela. Ahora, incorporando el contexto escolar de forma explícita en el programa, lo que se pretende es poder evidenciar que la incorporación de los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos, así como de sus artefactos identitarios dentro del currículum, metodología y práctica escolar posibilita en los jóvenes una mejora en sus resultados académicos. Se sugiere que se acoten el foco de la mejora en relación a las competencias académicas a tres bloques: matemáticas, escritura y comprensión lectora (Cabrera, 2014). Hasta el momento, una de las críticas que se le ha podido hacer a los programas de fondos de conocimiento e identidad desde un punto de vista metodológico es la dificultad de poder tener evidencias en relación al impacto real de la aplicación del programa. En este caso, cuando nos referimos a poder evidenciar un incremento en el rendimiento académico todavía es mayor la necesidad de tener los instrumentos metodológicos adecuados para poder justificar el desarrollo de dicho programa de equidad y calidad educativa en base a la justicia social. De este modo, es importantes lo siguiente. En primer lugar, es necesario poder hacer una comparación adecuada entre aquellos alumnos que participan

en el programa FICAB y aquellos que no lo hacen dentro de un mismo curso escolar. En segundo lugar, es importante, para determinar el impacto global del programa, aplicar instrumentos de evaluación sobre el rendimiento de los alumnos antes y después de pasar por el programa FICAB en base a las competencias de matemáticas, escritura y comprensión lectora. Además, para determinar mejor el impacto del programa FICAB, será necesario incluir sólo aquellos jóvenes que hayan participado en todas las sesiones del proyecto FICAB. En lo que respecta al mismo programa FICAB, se plantea la necesidad de extender las sesiones más allá de las 9 sesiones a lo largo de tres meses, para que éstas se desarrollen a lo largo de un año y puedan, de forma hipotética, ejercer un mayor impacto en el rendimiento académico escolar. Los estudiantes en riesgo de exclusión social o vulnerabilidad muestran una diferencia mayor de rendimiento en relación a las competencias académicas que aquellos alumnos estándar o normalizados (PISA, 2012). Se presume que si el programa FICAB es efectivo, y su adecuación al currículum y a la práctica escolar adecuada, es posible hacer disminuir esta brecha ya que todos los alumnos podrán desarrollarse aproximadamente con las mismas oportunidades. Finalmente, se sugiere la posibilidad de capacitar previamente a los docentes susceptibles de incorporar los fondos de conocimiento e identidad así como los artefactos identitarios en las aulas escolares. Para ello, los docentes necesitan reconfigurar sus diseños educacionales conjuntamente con los estudiantes como una parte integral de una nueva pedagogía sensible con la justicia social y promotora de las identidades de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. De este modo, el profesorado emerge como un actor sensible al marco teórico y metodológico del programa y puedan facilitar una mayor y mejor transición educativa entre las diferentes ecologías (Esteban-Guitart, 2013b).

El desarrollo de los programas EUCAB i FICAB ha pretendido la búsqueda y emergencia de sentido en relación a la institución escolar así como orientar educativamente a los jóvenes hacia itinerarios de aprendizaje personales teniendo como origen los fondos de conocimiento e identidad localizados en los productos y artefactos realizados por ellos. Des de una perspectiva sociocultural, las formas superiores de cognición humana emergen a partir de la mediación semiótica a través del uso y la creación de signos y símbolos que sirven para extender y regular la conducta humana. El artefacto identitario, se constituye como el mediador principal a la hora de posibilitar la transformación de la práctica escolar y su extensión y articulación con otras ecologías

y contextos de socialización en dónde participa el alumno, favoreciendo, así, la cohesión social y el sentido de la institución escolar (Esteban-Guitart, 2016).

Lo sugerente del concepto de artefacto identitario debe reforzar el desarrollo de líneas futuras de investigación que reflexionen, reconceptualicen y desarrollen avances en relación a los programas presentados. En particular, uno de los retos más importantes que se abren con la emergencia del artefacto identitario es poder vehicularlo a la cuestión de la subjetividad de base cultural-histórica (González Rey, 2016a, 2016b, 2017); cuestión que surge a partir del concepto vigotskyano de “perezhivanie”, también traducido en español por “vivencia”. Es decir, nos referimos a poner en el centro del debate conceptos tales como las emociones, la fantasía, la personalidad y la relación entre lo cognitivo y lo afectivo vinculándolos con los aprendizajes asociados a la creación de conocimiento (González Rey, 2016a). Los artefactos identitarios basados en la subjetividad de los alumnos se presumen fundamentales en los procesos educativos creativos; procesos educativos que movilizan competencias, conocimientos y entendimientos exitosos en la sociedad del conocimiento y la información (Castells, 1996). Uno de los mayores aportes que nos sugiere el concepto de subjetividad, es que la construcción de los procesos psicológicos superiores tiene lugar en los escenarios sociales, pero su apropiación no depende de las influencias externas, sino de la manera en que la persona experimente esa experiencia externa, así como de los recursos que la persona ponga en juego en base a su identidad a la hora de experimentar esa influencia externa. Es decir, en palabras de Nogueira (2014) se trata de una relación dialéctica constante entre la representación del mundo exterior y como la persona experimenta ese mundo exterior. Tradicionalmente, en la literatura de la psicología sociocultural, y en la de los fondos de conocimiento e identidad, en particular, se ha entendido la internalización del objeto a través de una actividad mediada (González Rey, 2016a; Moll, 2014). Lo cierto es que si bien, el individuo construye su propio set de herramientas semióticas a través de las experiencias sociales que son internalizadas, es el individuo quién dirige en última instancia las funciones sociales internalizadas y, por ende, el desarrollo de las funciones psicológicas tales como el habla interna o el pensamiento. Es decir, es un proceso que va más allá de la interacción con el entorno, personas u objetos (Esteban-Guitart & Moll, 2014b, 75).

Además, la comprensión de la persona de forma integral vinculada a su devenir histórico-cultural, así como las formas de intervención basadas en la transformación social en jóvenes con experiencias de vulnerabilidad y riesgo social, justifica la necesidad de reflexionar sobre el concepto de “perezhivanie” en relación a sus interpretaciones contemporáneas (Blunden, 2016; Nogueira, 2014; Gonzalez Rey, 2016b). Una de estas concepciones contemporáneas plantea la construcción de la subjetividad en base a la experiencia de lucha o una actividad interna específica en que los individuos superan un evento crítico doloroso (Blunden, 2016). De manera similar, el trabajo sobre la subjetividad de González Rey también sugiere cómo las experiencias negativas pueden ser acomodadas dentro de un paradigma más positivo, “ya que los procesos subjetivos humanos nunca son movidos por una causa final y no representan contenidos estables, fluyen en el tiempo y se integran y desarrollan en diferentes formas durante la misma experiencia” (González Rey, 2016b, p.331). En la misma línea, autores como Zipin (2009) ya han planteado la incorporación de fondos de conocimientos oscuros (Dark Funds of Knowledge) en las prácticas educativas escolares recurriendo, en este caso, a las experiencias negativas como vivero de conocimiento susceptible de ser incorporado en la institución escolar.

Por ello, indagar sobre el concepto de “perezhivanie” podría ofrecer a los investigadores una forma de integrar experiencias negativas con experiencias positivas, y al hacerlo, permitir a los educadores abarcar el conjunto del espectro de la emoción y la experiencia humana. Articular esta integración de las experiencias de los jóvenes mediante artefactos identitarios que pueden corporeizar toda esta complejidad -tanto las experiencias y emociones negativas como las positivas hacia una unidad psicológica de la experiencia vivida- en los procesos de aprendizaje creativo es una de las reflexiones presentes y futuras en relación a los fondos identitarios. Pero eso, ya es cosa de futuras intervenciones.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anyon, J. (2011). *Marx and education*. New York: Routledge.
- Ayuntamiento de Barcelona. (2015). *Lectura del padrón municipal de habitantes. Junio de 2013*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Andrews, J., & Yee, W. C. (2006). Children's funds of knowledge and their real life activities: two minority ethnic children learning in out-of-school contexts in the UK. *Educational Review*, 58(4), 435-449
- Bagnoli, A. (2004). Researching identities with Multi-method Autobiographies. *Sociological Research Online*, 9, 1-14.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño, F. & Boggino, N. (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar* (pp. 114-137). Rosario: Homo Sapiens.
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and tracing learning pathways over time and setting. *National Society for the Study of Education Yearbook*, 109(1), 113-127.
- Bauman, Z. (2011). *Liquid modern challenges to education*. Padua: Padova University Press.
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., ... Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments*. Washington, DC: The LIFE Center and The Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Blunden, A. (2016). Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274-283. doi:10.1080/10749039.2016.1186193
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En JG Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-58). Westport, CT: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977) *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, N.L. (2014). Lies, Damn Lies, and Statistics: The impact of Mexican American Studies Classes. In J. Cammarota & A. Romero (Eds.), *Raza Studies: The Public Option for Educational Revolution* (pp. 40-52). Tucson: The University of Arizona Press.
- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially. *Equity & Excellence in Education*, 40, 87-96. doi: 10.1080/10665680601015153.
- Cammarota, J., & Romero, A. (2014) *Raza Studies. The Public Option for Educational Revolution*. Tucson, AZ: The University of Arizona Press.
- Cano, A. B. (2011). *Procesos de integración y exclusión social juvenil en las periferias de Barcelona y Milán*. (Unpublished doctoral dissertation). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Castells, M. (1996). *The information age. Economy, society, and culture. Vol. 1. The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole & Gajdamashko (2009). The concept of development in Cultural-Historical Activity Theory. En A. Sannino., H. Daniels & K. Guitierrez (Ed.) *Learning and expanding with Activity Theory* (pp. 15-38). Cambridge University Press.
- Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31–36.
- Coll, C. (2013b). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. & Falsafi, L. (2010). Learner Identity. An educational and analytical tool. *Revista de educación*, 353, 211-233.
- Cummins, J. (2007). *Promoting literacy in multilingual contexts* (Research Monograph No. 5). What works? Research into practice. The Literacy and Numeracy Secretariat and the Ontario Association of Deans of Education. Ontario. Retrieved from <https://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Cummins.pdf>
- Cummins, J., & Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Dalton, S. S., & Tharp, R. G. (2002). Standards for pedagogy: Research, theory and practice. En G. Wells & Guy Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 181–194). Oxford: Blackwell Publishing.
- Erstad, O. (2013). *Digital Learning Lives: Trajectories, Literacies and Schooling*. New York: Peter Lang.
- Erstad, O., & Sefton-Green, S. (Eds.). (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Erchick, D. B., & Tyson, C. A. (2013). Social justice in a mathematics education professional development program: Coach growth progressions. *American International Journal of Social Science*, 2(8), 1-9.
- Esteban-Guitart, M. (2012a). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est.
- Esteban-Guitart, M. (2012b). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. REMA. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la Psicología Cultural. Una aproximación Vygotskiana*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Esteban-Guitart, M. (2014). *Funds of Identity*. En T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 752-757). New York: Springer.

- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press. doi: org/10.1017/CBO9781316544884
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014a). Funds of identity: A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31–48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014b). Lived experiences, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20, 70–81. doi: 10.1177/1354067X13515940
- Esteban-Guitart, M.; Oller, J.; Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013a). *Experiencias en educación inclusiva. Vinculación escuela, familia y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013b). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo “fondos de conocimiento”. *Cultura y Educación*, 25, 241-254. doi: 10.1174/113564013806631282.
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211.
- Esteban-Guitart, M., Subero, D., & Brito-Rivera, L. F. (2015). La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto. El Proyecto FICAB. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(1), 55-81.
- Estellés, F. & Viedma, F. (2010). *Centres Oberts: una proposta educativa per a nens i adolescents en risc*. Barcelona: CCS.
- FEDAIA (2009). Definició de Centre Obert amb criteris de qualitat. Disponible en: http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/101001_llibret__model_centres_oberts_fedaia.pdf (Consultado el 10/12/2016)
- Falsafi, L., & Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La identidad de aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 15-23.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Frizzo, R. K. (2008). *La investigación acción participante*. En E. Saforcada y J. Castellá Sarriera (Eds.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria* (pp. 151-164). Buenos Aires: Paidós.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- González, N. (1995). The funds of knowledge for teaching project. *Practicing Anthropology*, 17, 3–6.
- González Rey, F. (2016a). El pensamiento de Vygotski: momentos, contradicciones y desarrollo. *Summa Psicológica UST*, 13 (1), 7-18. doi: 10.18774/summa-vol13.num1-278

- González Rey, F. (2016b). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305-314. doi:10.1080/10749039.2016.1186196
- González Rey, F., & Mitjans, A. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12 (2), 1-33.
- McIntyre, E., Kyle, D. i Rightmyer, E. (2005). Families' Funds of Knowledge to Mediate Teaching in Rural Schools. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195.
- Gustein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 37-73.
- Hedges, H. (2011). Rethinking sponge bob and ninja turtles: Popular culture as funds of knowledge for curriculum co-construction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, 25-29.
- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 185-205. doi:10.1080/00220272.2010.511275
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27, 666-677. doi: 10.1016/j.tate.2010.11.005
- Hughes, M., & Pollard, A. (2006). Home-school knowledge exchange in context. *Educational Review*, 58, 385-395.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., ... Watkins, S. C. (2013). *Connected learning. An agenda for research and design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jovés, P., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. doi:10.1016/j.tate.2015.03.001
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lahire, B. (2000). *Condiciones sociales y fracaso escolar*. En: A. Marchesi y C. Hernández Gil, (eds.), El fracaso escolar. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567-606.
- Llopart, M. (2017). La pràctica educativa a través de l'aproximació dels fons de coneixement i d'identitat (Unpublished doctoral dissertation). Girona: Universitat de Girona.
- Martí-Klose, (2014). Nous relats per a noves polítiques: el principal repte per lluitar contra la pobresa infantil. Disponible en: http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/articles_de_reflexio_fedaia._pau_mari_klose.pdf (Consultado el 10/12/2016)

- McIntyre, E., Rosebery, A., & González, N. (2001). *Connecting curriculum to students' Lives*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Moje, E.B., Ciechanowski, K.M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38–70.
- Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. New York: Routledge.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en la educación*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Moll, L., & González, N. (2004). Engaging Life: A Funds of Knowledge Approach to Multicultural Education. En Banks, J. & McGee Banks, C. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition* (pp. 699-715). New York: Jossey-Bas.
- Murray, C., & Hernstein, R. (1994). *The bell curve. Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Nogueira, A. L. H. (2014). Emotional experience, meaning, and sense production: Interweaving concepts to dialogue with the funds of identity approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 49-58. doi: 10.1177/1354067X13515939
- Oficina de Estadística de la Comisión Europea-EUROSTAT. (2014). *Abandono escolar temprano en los países europeos*. Brussels: European Commission.
- Onrubia, J. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74, 557–576.
- PISA (2012). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD.
- Poveda, D. (2001). *La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela*. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Ratner, C. (2006). *Cultural psychology. A perspective on psychological functioning and social reform*. Mahwah, NJ & Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rios-Aguilar, C., Marquez-Kiyama, J., Gravitt, M., & Moll, L. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9, 163-175. doi: 10.1177/1477878511409776
- Sandoval-Taylor, P. (2005). Home is where the heart is; a funds of knowledge-based curriculum module. In C. Amanti, N. Gonzalez & L. Moll (Eds.), *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 153-165). Taylor & Francis.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Subero, D. (2015). La resignificación de la escuela. El proyecto fondos de identidad en el centro abierto de Ciudad Meridiana, Barcelona (FICAB). *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43(2), 15-27.
- Subero, D., Llopart, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2017b, in press). The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective, *Oxford Review of Education*. doi: 10.1080/03054985.2017.1352501
- Subero, D., Llopart, M., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad de estudiantes y familias de origen extranjero. El "Proyecto Girona". *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 78-85.
- Subero, D., Vujasinovic, E., & Esteban-Guitart, M. (2017a). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47, 247–263. doi: 10.1177/1354067X13515940
- Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4, 33–53.
- Sugarman, S. (2010). Seeing past the fences: Finding funds of knowledge for ethical teaching. *New Educator*, 6(2), 96-117. doi: 10.1080/1547688X.2010.10399592
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Vila, I. & Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. Roca Raton: CRC Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 5: Child psychology*. New York: Plenum Press.
- World Bank. (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries. A World Bank report*. Washington, DC: World Bank.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331. doi: 10.1080/01596300903037044
- Zipin, L. (2013). Engaging middle years learners by making their communities curricular: A Funds of Knowledge approach. *Curriculum Perspectives*, 33(3), 1-12.

9. ANEXOS

ANEXO 1.

Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice (Artículo1)

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://ijep.hipatiapress.com>

Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice

David Subero, Ignasi Vila & Moisès Esteban-Guitart¹

1) University of Girona, Spain

Date of publication: February 24th, 2015

Edition period: February 2015 - June 2015

To cite this article: Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. doi: [10.4471/ijep.2015.02](https://doi.org/10.4471/ijep.2015.02)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2015.02>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC-BY).

Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice

David Subero, Ignasi Vila, & Moisès Esteban-Guitart
University of Girona

Abstract

The population of children in schools is rapidly becoming more ethnically and culturally diverse. However, there is a mismatch between the cultures in children's homes and the cultures in their schools. The funds of knowledge approach emerged in Tucson (Arizona, USA) in order to counter the deficit perspectives common in depictions of working-class, Latin American families. In this paper we critically report on two contemporary research projects conducted around funds of knowledge and social justice pedagogy. In particular, this paper describes and discusses two projects, which have been conducted in schools with disadvantaged students in USA (Latino students in Arizona) and Australia (students with low socio-economic status, from diverse ethnic groups), examining how these projects exemplify social justice pedagogy. Both projects reviewed explore the application of a funds of knowledge approach, in which students focus on a key aspect of their identity and living circumstances and investigate it, seeking to understand the current situation and create positive options for possible improvements.

Keywords: Funds of Knowledge, Dark Funds of Knowledge, multicultural society, inclusive education, social justice pedagogy.

2015 Hipatia Press
ISSN: 2014-3591
DOI: 10.4471/ijep.2015.02

Aproximaciones Contemporáneas del Marco Fondos de Conocimiento. El Desarrollo de la Pedagogía Culturalmente Congruente para la Justicia Social

David Subero, Ignasi Vila, & Moisès Esteban-Guitart
University of Girona

Resumen

En las últimas décadas, la geografía escolar se está diversificando étnica y culturalmente. Sin embargo, existe un desencuentro entre las culturas de los hogares y de las escuelas en la población de origen extranjero. La aproximación *fondos de conocimiento* surge en Tucson (Arizona, EEUU) con el objetivo de combatir la perspectiva del déficit. El propósito de este artículo consiste en explorar críticamente dos aproximaciones contemporáneas que permiten vincular la tradición del programa fondos de conocimiento con la llamada pedagogía de la justicia social. En particular, se describe y discuten ambos proyectos implementados en escuelas con estudiantes de minorías de Estados Unidos de América (estudiantes latinos en Arizona) y Australia (estudiantes con estatus socioeconómico bajo de distintos grupos étnicos), que permite ejemplificar la pedagogía de la justicia social. Ambos proyectos revisados exploran las aplicaciones de la aproximación de los fondos de conocimiento centrando su análisis en la investigación que hacen los estudiantes sobre sus identidades y circunstancias vitales con el fin de entender su situación actual y crear potenciales opciones de mejora.

Palabras clave: Fondos de conocimiento, fondos oscuros de conocimiento, sociedad multicultural, educación inclusiva, pedagogía de la justicia social

The emergence of the globalization and new technologies, in general, and the global knowledge economy, in particular, has put a premium on learning throughout the world. Mobility is becoming a necessity because it allows people to be in touch with informational networks (Castells, 1996). An informational-based economy relies primarily on the use of knowledge rather than physical abilities. Indeed, the global knowledge economy is transforming the demands of the labour market, which, in turn, is becoming more competitive and precarious.

According to Bauman (2006), a number of negative consequences of the global knowledge economy emerge such as the generation of surplus people (who have no place in the system), the liquid, fragile and unpredictable world over which people have no control, or of increasingly visible inequalities as the rich and the poor. In that context, international mobility of children, young people and families has become a key feature of globalization. Major sociologists like Manuel Castells, Zygmunt Bauman, Stephen Castles and John Urry argue that globalization and mobility are two sides of the same coin (Favell, 2001).

Schools are not immune to these processes. Quite the contrary: what is happening in the world is mirrored in school settings where, in recent decades, substantial changes have transformed school populations. On the one hand, there is a mismatch between the cultures in children's homes and the cultures in their schools. On the other hand, important differences in learning outcomes can be observed.

In short, disproportionately high numbers of students who are under-represented (due to low income, ethnic minority, foreign origin and so on) perform consistently lower academically than middle-class students. In that regard, OECD Programme for International Student Assessment, PISA, illustrates the effects on learning outcomes of socio-economic disadvantages and the comparison between immigrant students and students without an immigrant background.

For instance, PISA 2012 analyzed mathematics scores from around 510.000 students across 34 OECD countries. Across OECD countries studied, a more socio-economically advantaged student scores 39 points higher in mathematics than a less-advantaged student. Indeed, disadvantaged students not only score lower in mathematics, and are more likely to report

skipping classes or days of school and arriving late for school, they also reported lower levels of engagement, drive, motivation and self-beliefs. For example, in OECD countries, while 85% of advantaged student agreed or strongly agreed with the statement “I feel like I belong at school”, only 78% of disadvantaged students did (PISA, 2012).

The presence of different languages, identities, religions and family traditions in schools requires radical thinking about how to deal successfully with this social and cultural heterogeneity in order to maintain and guarantee equality, social cohesion, and social justice. By social justice pedagogy it means teaching that explicitly address diversity and equity to against the inequities, social injustices, and oppressions in the world in which one lives (Erchick & Tyson, 2013; Gustein, 2003).

Gustein (2003) summarized the core elements of the social justice pedagogy through three interrelated main goals: 1) helping students develop consciousness in regard their life conditions and the socio-political dynamics of their world, 2) fostering a sense of agency in students, that is, students have to become actively involved in understanding and solving social inequalities, and 3) encouraging the creation of a positive social and cultural identities by recognizing students language and sociocultural practices. In doing so, teachers guide in this process of deep socio-political understanding through questions that address topics that have meaning in both students lives and world circumstances. “These processes of helping students understand, formulate, and address questions and develop analyses of their society are critical components of teaching for social justice and may be encapsulated as ‘developing socio-political consciousness’” (Gustein, 2003, p. 40).

To conclude, the main idea of social justice pedagogy is to develop what Freire (1994) called *conscientização* (socio-political consciousness) through learning subjects like mathematics, history, biology, reading or writing. To give a definition:

The goal of social justice education is to enable people to develop the critical analytical tools necessary to understand oppression and their own socialization within oppressive systems, and to develop a sense of agency and capacity to interrupt and change oppressive patterns and

behaviors in themselves and in the institutions and communities of which they are a part (Erchick & Tyson, 2013, p. 2).

It can be argued that *funds of knowledge* theory provides an approach that enables teachers to design social justice educational programmes. Indeed, there are several projects focused on social justice and based on the funds of knowledge approach. In particular, Cammarota, in USA, and Zipin and colleagues, in Australia, have developed advances in theory and practice of funds of knowledge approach.

In this paper we aim to critically revise the Social Justice Education Project (SJEP), conducted in Tucson (USA), and the Redesigning Pedagogies in the North Project (RPiN) developed in Australia. Both projects illustrate how can be conducted social justice educational programs based on the funds of knowledge approach. We concentrate on presenting only these projects because we think both projects represent two relevant variants of the funds of knowledge original work that contributed advances in funds of knowledge theory. In particular, we think both projects contribute to funds of knowledge theory by emphasizing students agency and using their particular funds of identity or ways of conceiving “lived experiencing”- reality (Esteban-Guitart & Moll, 2014a). Moreover, unlike other contemporary usages of funds of knowledge approach (Hughes & Pollard, 2006; McIntyre, Kyle, & Rightmyer, 2005), both projects described here are attempts to accomplish the principles of social justice pedagogy, specifically in regard to help students to develop consciousness on their life conditions and the socio-political dynamics of their world.

This paper is divided into three sections. First, we briefly describe the origin and context of funds of knowledge theory. Second, we illustrate two contemporary projects based on the funds of knowledge approach that explicitly address social justice. Finally, we critically discuss certain considerations which we feel should be taken into account during the development and implementation of the programme funds of knowledge regarding social justice pedagogy.

The Funds of the *Funds of Knowledge Approach*

The term '*funds of knowledge*' stems from anthropology, specifically, from studies focused on economic exchange networks of Mexican immigrants residing in the USA. These studies, conducted by Carlos Vélez-Ibáñez and James Greenberg at the University of Arizona, stressed the importance of establishing relationships and transnational social ties based on mutual trust. These social networks are manifested through the exchange of *funds*, i.e., "bodies of knowledge of strategic importance to households" (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 1992, p. 314).

The authors refer to the pioneering work of Wolf who distinguishes between different funds that any household requires in order to survive and develop, namely: caloric funds, funds of rent, replacement funds, ceremonial funds and social funds. Expanding on this premise, they go on to say that: "public schools often ignore the strategic and cultural resources -which we have termed *funds of knowledge*- that households contain. We argue that these funds not only provide the basis for understanding the cultural systems from which U.S.-Mexican children emerge, but that they also are important and useful assets in the classroom" (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 1992, p. 313).

The underlying idea is that through networks of help and collaboration, based on mutual trust, exchanges are established that involve not only capital (i.e., money) for work, as in the logic of capitalism, but also of knowledge, skills and abilities. In so-called 'time banks' for example, people exchange "time, dedication, expertise" related to some task: thus, an English teacher will teach a plumber's daughter for one hour a week while the plumber will spend an hour each week fixing the English teacher's pipes.

Following this line of reasoning, the funds of knowledge are defined both as a knowledge-resources any household has –regardless their social, economic and cultural condition-, and as a social networks embedded in the household functioning. "We use the term 'funds of knowledge' to refer to these historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for household or individual functioning and well being" (Moll, Amanti, Neff, & González, 1992, p. 133).

We use the term ‘funds of knowledge’ to refer to the diverse social networks that interconnect households with their social environments and facilitate the sharing or exchange of resources, including knowledge, skills, and labor essential for the household’s functioning, if not their well-being (Moll, Tapia, & Whitmore, 1993, p. 140).

The original work has three main objectives, namely: 1) to improve the academic performance of students who are grossly undervalued (often *hidden*, silenced and whose very existence may even be denied by the dominant culture and the school system); 2) to improve ties between family and school (through policies of trust, i.e., with teachers making visits to the homes of their students in order to discover their funds of knowledge) and finally, 3) to modify teaching practice by designing curriculum units based on the funds of knowledge discovered (González, Moll, & Amanti, 2005).

The design of funds of knowledge approach includes three related elements: 1) research in households, 2) classroom analysis, and 3) study group meetings for discussion of theory, data collection and findings in relation to the study of the households and classrooms (González, Moll, & Amanti, 2005).

In that sense, the “study group” is suggested as a “mediating structure” (Moll, 2014) in which teachers, in collaboration with researchers, learn how to conduct ethnographic studies of their students’ families at home. Specifically, teachers analyze the family history and their labor history of the households of language-minority students to detect the bodies of knowledge, information, skills, and strategies found within households. These ethnographic visits allows teachers create representations of the underrepresented students households based on the documentation of their resources not on some stereotype deficit view on immigrant families. In the “study groups”, teachers design educational activities incorporating the funds of knowledge detected during their visits. That is to say, funds of knowledge become educational resources because teachers incorporated them into their teaching and the curriculum. This is an example of a culture-based teaching because the families’ culture and experiences are incorporated into the curriculum and school practice (McIntyre, Kyle, & Rightmyer, 2005).

Recent reviews have helped to shed light on the concepts and sources of people's funds of knowledge (Hogg, 2011), as well as analysing the pedagogical dimensions and the issues of power and agency in this approach (Rodríguez, 2013). In addition, the pioneers of this approach have revisited the origins and development of the project (González, Wyman, & O'Connor, 2011; Moll, 2014). Moreover, some theoretical and methodological advances have been suggested recently. For example, the consideration of the students' funds of identity as a complement to families' funds of knowledge (Esteban-Guitart, 2012, 2014a; Esteban-Guitart & Moll, 2014a; Esteban-Guitart & Moll, 2014b).

As we mentioned above, in this paper we focus on two contemporary projects carried in the USA and Australia, which combines an interpretation of funds of knowledge legacy with social justice pedagogy. To us, both projects enrich the funds of knowledge theory illustrating how to bridge social justice pedagogy with funds of knowledge theory.

Students as “Researchers” of their own Lifeworlds and Communities

The *Social Justice Education Project* (SJEP) began in 2003 with a class at Cholla High School in Tucson (Arizona) as an attempt to engage Latino youth in the education process. Currently, Julio Cammarota, associate professor at University of Arizona, is the director of this project (Cammarota, 2007).

The SJEP is conducted in high schools in the Tucson Unified School District where high school students receive high school credit to examine and interrogate their own socio-historical contexts. In other words, the SJEP requires students to adopt a certain degree of serious academic subjectivity in order to analyze and address the social conditions that may undermine their future opportunities. The objective is to enable students to develop more sophisticated forms of critical analysis regarding the inequalities that affect their life experience. With the main focus being on racism, the aim is get students to think about this issue, to reinforce the central role that reflection should have in the difficulties and social prejudices experienced by themselves, their families and their communities and to start generating counter-hegemonic alternatives that transform the educational and social

realities; i.e., alternatives that result from initiatives by the students themselves.

With this premise, Cammarota (2007) developed his SJEP in the 3rd and 4th grade classrooms of 20 Latino children at a high school in Tucson, Arizona. By means of a transformative plan of studies, the teacher/student discussion groups became essential spaces to “unearth silenced voices”. In a preliminary exercise, poems were used to bring into the open the life histories, narratives and experiences of students. Once the identity experiences were collected, four sub-themes relating to inequalities in education were established and these were then investigated by the students. These investigations, once carried out, subsequently had an impact beyond the classroom as they were presented to educators, families, administrators and community members. Students participated as holders of knowledge and this led them to increase their self-confidence, to create and develop their own voice and feel effective within the classroom and beyond it.

In the SJEP, Latino families are not perceived to have deficits such as cultural deficits, linguistic deficits and so on. On the contrary, families are viewed as possessing valuable cultural resources, knowledge, and experiences that can enrich students’ education. Through “Encuentros” (encounters or public meetings among students, teachers, families, and community members) the injustices facing Latinos in education are discussed (Cammarota & Romero, 2014). Indeed the “encuentros” represents a translation and adaptation of the study groups described above. Here, the purpose of the study groups, or “encuentros”, is to facilitate the extensive classroom dialogue, which in turn became the basis for presentations to other audiences. Thus, the students have to develop an elaborate symbolic repertoire for conducting research and representing the findings. Unlike the “study groups”, the “encuentros” are not spaces for documenting household knowledge and practices. However, those can be potential spaces for developing the necessary relations of mutual trust among teachers, students and families, which is a crucial purpose of the funds of knowledge original project. Moreover, the project is closer to the social justice pedagogy in contrast to original work conducted by funds of knowledge theory. In that regard, the three main goals of the social justice pedagogy described above can be illustrated in the SJEP.

First, “Encuentros” help students to discuss important socio-political topics such racism. Second, students develop a sense of agency through “youth-centered participatory action research”. Words and themes emerged from students’ lived experiences elicited and collected by poems, notes, photos or interviews. For instance, some students selected the topic of border and immigration policies because family members had died crossing the desert. Students are active in choosing the topic, analysing it and showing their findings to family members, teachers, school board staff or district superintendents. Finally, “Encuentros” are safe settings for showing social and cultural identities by recognizing students’ live experiences and forms of life through written reports, presentations, or video documentation. Encuentros would be an appropriate space for develop what Sepúlveda (2011) calls pedagogy of *acompañamiento*. Romero, Arce and Cammarota (2009) conclude:

According to our students this foundation has helped them develop a strong social, cultural and historical identity that has allowed many of them to develop for the first time an academic identity, which also has helped the students develop a strong sense of academic proficiency (p. 219).

This is an illustration of a positive social identity (academic proficiency) produced by recognizing of students’ language and texts such as poems written by themselves.

As in the case of the SJEP, the *Redesigning Pedagogies in the North* (RPiN) project, in Australia, requires the active participation of students with teachers in discussion groups in which they negotiate the curriculum units (Zipin, 2013; Zipin, Sellar, & Hattam, 2012). Teachers suggest to the students that they incorporate significant cultural artefacts (from outside the school) into the school reality. These cultural artefacts are mediators in the construction of the identity of the students as they are created by families and communities in ways that are historical, social and cultural. Again, the three core elements of social justice pedagogy can be detected easily.

Teachers asked students to bring cultural artefacts from their lives outside school that carried rich identity resonances, and to talk/“teach” about their social-cultural meanings. Following this, class discussions encouraged students to name and analyse local lifeworld issues. Teachers took notes on what happened in the classroom, and brought them to a RPiN roundtable for discussion in small groups of teachers and university researchers (Zipin, 2009, p. 320).

By making them explicit (naming them and presenting them as life experience) in the school context, it can incorporate it and use this valuable material as a lever for transforming the curriculum and teaching practices that take place in the school. In this way, co-designed research projects emerge, with the students as protagonists, in which the community is re-imagined (Zipin, 2013; Zipin, Sellar, & Hattam, 2012).

Indeed, the aim is to elicit/imagine and foster positive aspirations towards futures among young people in power-marginalised regions through curriculum processes. Zipin, Sellar, Brennan, & Gale (2013) use the expression ‘funds of aspiration’ to mean alternative positive future possibilities, something like the funds of knowledge ‘in a future tense’.

An example of this is the case of a teaching unit involving clay sculpture animations in Art classes within the RPiN project (Zipin, Sellar, & Hattam, 2012). The students used the clay to incorporate life stories which were the fruit of their funds of knowledge and identity, actively participating in the co-construction of the curriculum and learning outcomes in what Zipin, Sellar and Hattam (2012) call a “double democratic approach”.

The authors describe a “double democratic” approach in curricular and pedagogical practices that seeks to give a voice to the students’ funds of knowledge in a manner that puts students and teachers in positions of reciprocal learning in their joint pursuit of knowledge (Rodríguez, 2013, p. 96).

In this case, the teacher encouraged students to incorporate life experiences that were important to them. At first there were doubts, superficiality and little significance in the experiences they shared. When the teacher

introduced video as a device to encourage inspiration and increase interest among the students, there was more effort in the art projects and many of the students identified with videos that featured violent themes. The teacher took advantage of this to stimulate reflection on the subject. Thus, he helped the students to expand on the problem of violence as an important issue for them and their communities and to come up with solutions that were relevant to their community. The result was the creation of clay animation artwork that dealt with the violence in their lives but also gave them the opportunity to design encouraging solutions that helped them to re-evaluate this reality.

The programme, conceived by Lew Zipin (currently at Victoria University, Melbourne) and colleagues, consists of an action research project in which the researchers found need to conceptualize ‘*dark*’ and ‘*light*’ funds of knowledge (Zipin, 2009), in order to redesign curriculum and pedagogy in schools in a poor region (north of Adelaide, Australia) in which there was a pronounced heterogeneity and diversity of cultural backgrounds: students from Vietnam, Cambodia, Bosnia, Sudan and Somalia (Zipin, 2009, 2013; Zipin, Sellar, & Hattam, 2012).

In that regard, by ‘*dark funds of knowledge*’ it means knowledge about difficult aspects of life that some students experience, such as racism, violence, conflict and poverty (Zipin 2009). The claim, then, is that failing to acknowledge and create pedagogical space for both ‘*dark*’ and ‘*light*’ funds of knowledge. In other words, the challenge is to understand rather than avoid, the ‘*dark funds of knowledge*’, the consequences for students of living in difficult circumstances.

As we mentioned above, the project created discussion groups, rather like the ‘*study groups*’ from the original funds of knowledge project in Tucson (Moll, 2014). However, in this version, the teachers negotiated curriculum units with the students with the aim of becoming ‘*researchers*’ of their local life contexts. This echoed the approach developed by Cammarota (2007) in the USA.

The stories they encountered combined positive elements in relation to the students’ community but also dark elements, such as poverty, violence, drugs and alcohol, mental health problems, squalor or discrimination. As one of the teachers said: “Some (students) are actually quite worried about the community they live in; they see a high crime rate, they’re worried about

drugs and alcohol; where other kids have a huge love for their community” (Zipin, 2009, p. 321).

According to Zipin (2009), living in difficult circumstances (poverty, violence, etc.) means accumulating and developing what he calls *dark funds of knowledge* - “the dark side of place” (Zipin, 2009, p. 322) - which mediates how students - and their families - perceive and participate in the culture of the school.

Inspired by Bourdieu’s perspective, Zipin (2009, 2013; Zipin, Sellar, & Hattam, 2012) holds the view that there is a cultural capital in schools that benefits a cultural elite; a cultural capital that reflects the cultural codes that this elite share in their homes and in their community of reference. However, other cultural codes, such as those of ethnic minorities, are unjustly alienated by the dominant culture both in the curriculum and in the pedagogy used. Thus, using these undervalued cultural codes and making them explicit and practicable within the curriculum is crucial to the academic success of students from these ethnic groups. Funds of knowledge -involving practices that recognize, appreciate and make use of family and community knowledge pertaining to the less empowered students within the school- are a highly valuable tool for advancing social justice in schools.

What is new in this case is the use of the *dark funds of knowledge* as an asset for the social transformation of the curriculum itself and as an inherent part of these students’ participation and involvement in the activities within the school. Indeed, some of the topics addressed by the SJEP can be considered *dark*: racism for example. However, far from suggesting that such *dark* knowledge be used to reproduce situations of poverty through deep-seated cultural processes and practices, i.e., through the ‘culture of poverty’ (Zipin, 2013), the aim here is to use these the full range of lived knowledge to mobilize transformation programmes which use creativity and imagination to move from “darkness to light” through curriculum that encourages reflection and pro-action towards social change, generating a desirable future for living in the community (Zipin, 2013). “Difficult lifeworld knowledge can indeed fund lifeworld-vitalised curricula to engage learners” (Zipin, 2009, p. 323).

Social Justice Pedagogy in Funds of Knowledge Tradition. A Critical Examination of the SJEP and RPiN Projects

It can be argued that both projects aim to facilitate a critical understanding and reimagining of the “at-risk” students cultural historical present. In other words, the primary goal of the projects is to engage students academically while helping them conduct critical research on social issues that matter to them. The students, for example, would carry out collaborative research on inequalities they might have experienced in their lives, whether in or out of school. This is a form of civic engagement because the students can learn how to improve conditions in their schools and communities. In addition, in both projects the students learn how to apply ethnographic methods to the study of their schools and communities. In that sense it can be assumed that the role of students change abruptly from passive (to receive instruction from teacher) to active (observe, record and produce knowledge on social problems, such as racism and other forms of discrimination). These insights can facilitate the incorporation of new identities such as advocates for social justice, a pedagogical goal of both programs.

According to Bell (2007): “The goal of social justice is full and equal participation of all groups in a society that is mutually shaped to meet their needs” (p. 1). However, normally in school contexts, the relationships between the teacher, the pupil and the family are dominated by asymmetrical power relationships in which teachers have expertise over children by means of an academic assessment of them. The parent/teacher meetings concentrate on “accountability” with the discussion being about the child’s performance in school. In this scenario, the role of the student is to learn, internalize, reproduce and display academic knowledge administered by the teacher.

In contrast, one of the more notable aspects of the funds of knowledge programme is the modification of these power relations, and the fact that it empowers teachers, families and pupils (Rodriguez, 2013). The teacher abandons the traditional role of expert and becomes a researcher; the families lose their traditional passivity in the context of the school and become suppliers of resources that can be turned to educational advantage; and the children construct knowledge by creating cultural and identity artefacts (funds of identity, Esteban-Guitart & Moll, 2014b). In the contemporary projects described here it can be explicitly illustrate the

transformation of students role. The students construct knowledge by creating particular artefacts such as poems, in SJEP project, or a clay animation artwork, in RPiN project. Through these artifacts students recognize the dark funds of knowledge as poverty, racial discrimination, economic disparities, and other conditions in their schools or neighborhoods elicited/imagined by students themselves.

As we suggested above, despite some differences on procedure, these projects have pertinent features in common: most fundamentally, students are both the researchers and the focus of the study, and the teaching content directly counters racism and racist stereotypes or difficult circumstances through contextualization of the students' social, economic, and cultural realities. This view emphasizes learning as mediated processes of collective knowledge creation from artifacts and shared objects of activity. The key is to provide a setting –study groups in the original work, *encuentros* in SJEP or discussion groups among teachers and students in RpiN– for discourse or dialogue among participants that promote expansive models of teaching and learning based on funds of knowledge.

An important outcome of these shared settings is to support the development of the teacher's pedagogy, the creation of a network among teachers, researchers, families, and students and the production of an additive schooling, that is, to develop theoretical and transformative education for the children. The *encuentros* and the discussion groups facilitate discourse practices that enable students to think and research together about social topics. In both projects, the students discuss actively how to improve conditions in their communities carry out collaborative research on inequalities they might have experienced in their lives, whether in or out of school. This is a form of civic engagement. In addition, the students learn how to design and apply ethnographic methods to the study of their life conditions, bringing and analyzing cultural artefacts from their lives outside school as in the RPiN project, or through youth participatory action research in the SJEP project. In both cases, the process of researching led to the creation of new funds of knowledge and identity regarding social justice: social problems such as racism and other forms of discrimination, inequitable distribution of resources, and so on.

Both projects represent attempts to determine how social justice pedagogy can be conducted based on funds of knowledge approach. However, these variants of the funds of knowledge approach did not conduct teacher visits to student households, a central aspect of the original work. In particular in the RPiN project the focus is on students and teachers, and families are not taken into account. Regarding SJEP, families are part of *encuentros*. Both projects are based on the idea of funds of knowledge as pedagogical resources, focused on students' funds of knowledge –funds of identity (Esteban-Guitart, 2012; Esteban-Guitart & Moll, 2014a)– rather than families' funds of knowledge. It can be supposed that the lack of teacher visits to families has negative effects on necessary transformation of teacher and parent roles, and their relationships. In other words, families' funds of knowledge are not visible because there is not an exchange through teacher visits. Then the process of establishing *convivencia*, by which it means a mode of conviviality based on forming relations of trust through interpersonal communications between teachers and families, becomes problematized.

Further developments should take families seriously, as other relevant children environments and artefacts such as digital devices. To us, putting students identity at the core of the educational practice in order to engage them in discussions on social justice should be compatible with fostering relationships among teachers and families based on mutual trust.

We share with social justice pedagogy an interest in understanding socio-political circumstances and to foster students' agency and responsibility. However, the problem of social reform is that it often does not involve only individual change in a micro cultural level, rather it is the result of macro cultural forces (Esteban-Guitart, 2014b; Ratner, 2012). It is important to emphasize here that the solution would be to eliminate exploitation and developing cooperative environments and practices, not simply to enrich and empower oneself personally. Moreover, all students, not only students at risk (as in both projects described here), should attend social justice programmes in order to be aware about the inequalities and power relationships between social groups.

To conclude, as we understand it, the two experiences briefly described here suggest three major challenges ahead for the funds of knowledge approach.

First, there needs to be an empirical analysis of the new relationships of power and agency that have arisen from the implementation of school practices based on funds of knowledge -including when such relationships lead to the use of funds of knowledge that may be uncomfortable for schools or for the teachers themselves, but of great significance to students, families and communities, such as, for example, the so-called *dark* funds of knowledge (Zipin, 2009, 2013). In this sense, we feel that the analysis can be enriched by incorporating Foucault into the theoretical corpus (Vygotskian sociocultural theory and Bourdieu's sociological theory).

Secondly, it is necessary to design and exemplify teaching and learning procedures that place the learners' *funds of identity* at the heart of educational activity, and to recognize the *multiple literacies* that emerge from using different semiotic resources in different contexts of life and activity (Reyes & Esteban-Guitart, 2013). Recognizing the *funds of knowledge* and *identity* does not mean we end up chaining ourselves to them. On the contrary, they can serve to create cultural artefacts, leading to new funds of knowledge and identity.

Finally, there is a need for a critical analysis of the practices that shape the ever-changing conditions of contemporary times that underlie the lives of schoolchildren and their families in their struggle to deal with adversity and to ensure their well-being and quality of life.

References

- Bauman, Z. (2006). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for social justice handbook* (2nd Ed) (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging,

socially. *Equity & Excellence in Education*, 40(1), 87-96. doi:
10.1080/10665680601015153

- Cammarota, J., & Romero, A. (2014) Encuentros with families and students. Cultivating funds of knowledge through dialogue. In J. Cammarota, & A. Romero (Eds.), *Raza Studies. The Public Option for Educational Revolution* (pp. 122-134). Tucson, AZ: The University of Arizona Press.
- Castells, M. (1996). *The Information Age. Economy, society, and culture. Vol. 1. The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Erchick, D. B., & Tyson, C. A. (2013). Social justice in a mathematics education professional development program: Coach growth progressions. *American International Journal of Social Science*, 2(8), 1-9. Retrieved from http://www.ajssnet.com/journals/Vol_2_No_8_December_2013/1.pdf
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est
- Esteban-Guitart, M. (2014a). Funds of identity. In T. Teo (Ed.), *The Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer.
- Esteban-Guitart, M. (2014b). Macro Culture in Mind: Linking Culture, Policy, and Psychological Functioning. *Mind, Culture, and Activity*, 21(1), 79-82. doi: 10.1080/10749039.2012.721153
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014a). Funds of identity, lived experience and education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70-81. doi: 10.1177/1354067X13515940
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014b). Funds of identity. A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Education*, 20(1), 31-48. doi:10.1177/1354067X13515934
- Flavell, A. (2001). Migration, mobility and globaloney: metaphors and rhetoric in the sociology of globalization. *Global Networks*, 1(4), 389-398. Retrieved from <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/favell/glob-net-pub.pdf>
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

- Gonzalez, N., Moll, L.C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- González, N., Wyman, L., & O'Connor, B. (2011). The Past, Present and Future of “Funds of Knowledge”. In Pollock, M., & Levinson, B., (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*. (pp. 481-494). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gustein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 37-73. Retrieved from <http://www.radicalmath.org/docs/2003JRME.pdf>
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27, 666–677. doi: 10.1016/j.tate.2010.11.005
- Hughes, M., & Pollard, A. (2006). Home-school knowledge exchange in context. *Educational Review*, 58(4), 385-395. doi:10.1080/00131910600971784
- McIntyre, E., Kyle, D. W., & Rightmyer, E. C. (2005). Families’ funds of knowledge to mediate teaching in rural schools. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195. doi: 10.1174/1135640054192856
- Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.
- Moll, L. C., Tapia, J., & Whitmore, K. (1993). Living knowledge: the social distribution of cultural resources for thinking. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 139-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, C., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for reaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 32(2), 132-141.
- PISA (2012). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD.
- Ratner, C. (2012). *Macro Cultural Psychology. A Political Philosophy of Mind*. New York: Oxford University Press.
- Reyes, I., & Esteban-Guitart, M. (2013). Exploring multiple literacies from homes and communities. A cross-cultural comparative analysis. In K. Hall, T. Cremin, B., Camber & L. Moll (Eds.), *International*

Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture (pp. 155-171). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Rodriguez, G. M. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of Funds of Knowledge. *Review of Research in Education, 37*, 87-120. doi: 10.3102/0091732X12462686
- Romero, A., Arce, S., & Cammarota, J. (2009). A Barrio pedagogy: Identity, intellectualism, activism, and academic achievement through the evolution of critically compassionate intellectualism. *Race, Ethnicity and Education, 12*(2), 217-233. doi: 10.1080/13613320902995483
- Sepúlveda, E. (2011). Toward a pedagogy of *acompañamiento*. Mexican migrant youth writing from the underside of modernity. *Harvard Educational Review, 81*(3), 550-573. Retrieved from <http://her.hepg.org/content/088mv5t704828u67/?p=73bf3925fb8c466eb24c66902b126efa&pi=10>
- Vélez-Ibáñez, C. G., & Greenberg, J. B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly, 23*, 313-335.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 30*(3), 317-331. doi: 10.1080/01596300903037044
- Zipin, L. (2013). Engaging middle years learners by making their communities curricular: A Funds of Knowledge approach. *Curriculum Perspectives, 33*(3), 1-12.
- Zipin, L., Sellar, S., & Hattam, R. (2012). Countering and exceeding “capital”: a “funds of knowledge” approach to reimagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 33*(2), 179-192. doi: 10.1080/01596306.2012.666074
- Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M., & Gale, T. (2013). Educating for Futures in Marginalized Regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*. doi: 10.1080/00131857.2013.839376

David Subero, Department of Psychology. Institute of Educational Research. Faculty of Education and Psychology. University of Girona.

Ignasi Vila, Department of Psychology. Institute of Educational Research. Faculty of Education and Psychology. University of Girona.

Moisès Esteban-Guitart, Department of Psychology. Institute of Educational Research. Faculty of Education and Psychology. University of Girona.

Contact Address: Department of Psychology. Institute of Educational Research Faculty of Education and Psychology. University of Girona, Spain. Plaça Sant Domènec, 9, 17071 Girona, Spain. Email: moises.esteban@udg.edu

ANEXO 2.

Mobilising funds of identity in and out of school (Artículo2)

Subero, D., Vujasinović, E, Esteban-Guitart, M. "Mobilising funds of identity in and out of school". *Cambridge Journal of Education*. Vol. 47, Issue 2 (2017) : 247-263.

<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>

Received 17 September 2014 Accepted 19 January 2016

© 2016 University of Cambridge, Faculty of Education

Abstract

Learning happens through participation in formal community events and informal community activities. However, learning activities that take place in and out of school are often not mutually recognised. *Funds of knowledge* projects foster new ways of exchanging learning experiences in and out of school. *Funds of identity* can be uncovered by teachers through the collection of artefacts, interests and practices that are valuable to children. Specifically, videos, photographs, self-portraits, bilingual texts, diaries or 'shoeboxes of significant items' are some of the resources that can be used to make a learner's funds of identity more visible and tangible in the classroom. The main aim of this paper is to illustrate a number of resources and strategies that help to identify and mobilise funds of identity. These funds of identity are integral for educators in order to develop meaningful and contextualised lessons.

Keywords

Funds of knowledge; funds of identity ; sociocultural approach; culture-based teaching; arts-based research

ANEXO 3.

**The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A
Vygotskian perspective (Artículo3)**

Subero, D., Llopart, M., Siqués, C. , Esteban-Guitart, M. "The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective". *Oxford Review of Education*. Vol. 44, Issue 2 (2017) : 156-170.

<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2017.1352501>

© 2017 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

Abstract

The aim of this paper is to address the teaching and learning processes in schools from a Vygotskian perspective based on the notion of *identity artefacts* (IAs) which, for our purposes, consist of documents created by the learners about themselves, in which they try to capture all the things that make sense and are meaningful to them and which, subsequently, can be used by teachers to work on curricular and pedagogical content. We conceptualise the notion of the identity artefact from the broader notions of *mediation* and *cultural artefacts*. We also provide a critical analysis of some examples of IAs.

Keywords

Mediation; cultural artefact; identity artefact; funds of knowledge; funds of identity

ANEXO 4.

**La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto. El Proyecto
FICAB (Artículo4)**



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto: El Proyecto FICAB

Moisès Esteban-Guitart, David Subero & Luis F. Brito-Rivera¹

1) Department of Psychology, University of Girona, Spain.

Date of publication: February 15th, 2015

Edition period: February 2015 – June 2015

To cite this article: Esteban-Guitart, M., Subero, D., & Brito-Rivera, L. F. (2015). La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto. El Proyecto FICAB. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(1), 55-81.

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2015.03>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

The Incorporation of the Funds of Identity in an Open Center: The FIOCB Project

Moisès Esteban-Guitart
University of Girona

David Subero
University of Barcelona

Luis F. Brito-Rivera
University of Barcelona

Abstract

The aim of the present paper is to illustrate the “Funds of Identity in an Open Center of ‘Ciudad Meridiana’, Barcelona” project (FIOCB). The general aim of the project was to develop a positive discourse on the sense of education. Six participants aged between 15 and 18 years attended the programme developed by a researcher-psychologist and a social educator. The project was developed through 9 sessions in which the sense of education was described and discussed. Several qualitative techniques such as identity song or learning spiral was used in order to detect and use the students’ funds of identity. The results show how the students have undergone a process of identity transformation as a result of their participation in this project. It is concluded that the educational continuities can improve the sense of school institution. The experience represents an innovation in the funds of knowledge literature because it applies this theoretical approach, and its contemporary advances (the concept of funds of identity), to a non-formal educational context such as Open Centers in Catalonia for the first time.

Keywords: funds of knowledge, funds of identity, activity learning, inclusive education

La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto: El proyecto FICAB

Moisès Esteban-Guitart
University of Girona

David Subero
University of Barcelona

Luis Fernando-Brito
University of Barcelona

Resumen

El objetivo del siguiente artículo es contextualizar e ilustrar el proyecto “Fondos de Identidad en el centro abierto de Ciudad Meridiana, Barcelona” (FICAB). El objetivo de dicho proyecto fue favorecer un discurso positivo alrededor del sentido de la educación. Participaron 6 jóvenes de edades comprendidas entre 15 y 17 años. El programa se implementa, por parte de un psicólogo-investigador y una educadora social, y desarrolla a través de 9 sesiones en las que se explicita y discute alrededor del sentido de la educación. Se utilizan distintas técnicas, como la canción identitaria o el espiral de aprendizaje, con el objetivo de incorporar en la actividad los fondos de identidad de los participantes. Los resultados muestran como los estudiantes transforman su identidad como consecuencia de participar en el proyecto. Se concluye con la necesidad de generar continuidades educativas para fortalecer el sentido de la institución escolar. La experiencia representa una innovación en la literatura sobre fondos de conocimiento dado que se aplica, por vez primera, dicha aproximación teórica, y sus secuelas contemporáneas (la noción de fondos de identidad), en un contexto educativo no formal como son los Centros Abiertos en Catalunya.

Palabras clave: fondos de conocimiento, fondos de identidad, aprendizaje activo, educación inclusiva

En la actualidad existe un debate alrededor del sentido de la escuela, en particular, y la educación, en general, debido a las consecuencias de la llamada “nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013a). Entendemos por nueva ecología del aprendizaje el conjunto de contextos o espacios socio-institucionales –físicos o virtuales– que proporcionan oportunidades para aprender a las personas que participan en ellos (Barron, 2006; 2010).

La implicación más importante de este fenómeno es que hoy en día se aprende tanto o más fuera de la escuela que dentro de ella. Así se comprende que un gran porcentaje de la población estudiantil presente dificultades en atribuir sentido a lo que aprende. En otras palabras pareciera que los más jóvenes sienten que lo que aprenden en la escuela no tiene relación con lo que les interesa y los motiva así como con su identidad presente y futura (Coll, 2013b). Por lo que cabe señalar que uno de los retos más importantes de la escuela es que ésta transite hacia perspectivas más dinámicas, incluyentes y complejas que superen la simple transmisión de saberes culturales generando aprendizajes que satisfagan las demandas educativas del contexto actual (Coll, 2010). Situación que de no producirse se traduce en una insatisfacción por parte de docentes, familias y alumnos/as en relación a la naturaleza y finalidad de la institución escolar. En particular, dicha crisis de sentido se manifiesta, por parte de algunos estudiantes, en desmotivación, aburrimiento, desinterés por la escuela y en casos extremos en abandono escolar (Coll, 2013a).

Con el objetivo de generar una propuesta teórica y metodológica que pueda despertar el interés y el sentido académico por parte del alumnado, especialmente aquellos en riesgo de abandono escolar, planteamos el uso de la aproximación conocida como “Fondos de Conocimiento” (González, Moll y Amanti, 2005), así como sus desarrollos contemporáneos -la noción de Fondos de Identidad (Esteban-Guitart y Moll, 2014)- en el marco del

proyecto de innovación educativa llamado “Fondos de Identidad en el centro abierto de Ciudad Meridiana, Barcelona” (en adelante FICAB).

En este sentido, el proyecto FICAB parte de la noción de fondos de identidad como herramienta teórica y metodológica con el fin de vertebrar y optimizar la actuación educativa en un Centro Abierto (CA). Se trata en realidad de la primera experiencia a nivel internacional que aplica la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad en un contexto educativo no formal.

El programa “Fondos de Conocimiento”, surgido alrededor de la década de los años 90 del siglo XX en Arizona, pretende establecer lazos de confianza y colaboración entre la escuela y las familias de origen hispano con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar de los alumnos (González, Moll y Amanti, 2005; Subero, Esteban-Guitart y Vila, 2013). Para ello, los docentes, formados en etnografía, visitan los hogares de sus estudiantes con el objetivo de documentar los fondos de conocimiento que disponen sus familias e incorporarlos en la práctica escolar. Por “fondos de conocimiento” se entiende: “los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47).

Recientemente, se ha propuesto la noción de *fondos de identidad* con el objetivo de enfatizar aquellos fondos de conocimiento que el aprendiz se ha apropiado o construido, sean de origen familiar o no, y que forman parte de la definición que hace sobre sí mismo. En este sentido, se entiende por “fondos de identidad” los “recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos esenciales para la definición de uno/a mismo/a, su autoexpresión, así como su autocomprensión” (Esteban-Guitart y Moll, 2014, p. 37).

Se trata de una caja de herramientas que la persona construye y produce alrededor de textos identitarios o representaciones gráficas sobre sí mismo, en la que expresa aquello que para él o ella es significativo y/o importante. Los alumnos crean sus propios mundos sociales de referencia, poniendo énfasis en sus intereses, trayectorias y experiencias a la hora de seleccionar y darle sentido a una práctica cultural específica. Es decir, se asume que los

alumnos son observadores-participantes del intercambio de bienes, servicios y capital simbólico creado por la humanidad a lo largo de la historia. Dichos intercambios se expanden socialmente pero a la vez se filtran con lo que le importa y le es significativo al aprendiz. De este modo, el marco de congruencia de donde identificar los fondos ya no se localiza íntegramente en la familia sino que se recoge, en el caso de la propuesta de Esteban-Guitart (2014), de fondos de los que se apropia el alumno.

Por todo ello, el reto educativo consiste en partir de estos fondos de identidad, que expresan los conocimientos previos, intereses y motivaciones del aprendiz, para que el docente pueda detectarlos, reconocerlos e incorporarlos como prácticas pedagógicas y recursos legítimos dentro de las instituciones educativas. En otras palabras, se espera aumentar la motivación, implicación y rendimiento escolar a partir del uso de los conocimientos, destrezas e intereses incrustados en los textos identitarios de los alumnos y alumnas que expresan fondos particulares de identidad como, por ejemplo, una habilidad artística o un conocimiento derivado de una trayectoria y/o experiencia de aprendizaje previa.

Las experiencias educativas basadas en fondos de conocimiento e identidad proporcionan una mayor autonomía y reconocimiento hacia los estudiantes al convertirse éstos en investigadores críticos de sus contextos de vida. Ello permite la creación de productos, textos o fondos de identidad a través de los cuales los alumnos imprimen sus análisis, metas y discursos particulares. Artefactos que el educador puede utilizar y aprovechar en su actuación y práctica escolar, y al hacerlo vehicular al menos tres importantes agentes educativos: los contenidos curriculares, los contextos de vida de los alumnos (sus familias, su comunidad, sus intereses, gustos y preferencias) y los conocimientos previos y experiencias de los aprendices visualizadas en sus fondos de identidad.

Quizá la disyuntiva de separar la educación en marcos formales, no formales o informales tenga cada vez menos sentido en favor de experiencias e itinerarios personales de aprendizaje que pueden explicitarse, tratarse y articularse en el contexto escolar (Coll, 2013a). Las continuidades entre los diferentes contextos educativos, y el reconocimiento por parte de la

escuela de su legitimidad e importancia, se contemplan como factores determinantes para el éxito educativo, social e integral de la persona. Reconocer los intereses, identidades, y prácticas culturales propias que los alumnos experimentan día a día comporta ahondar en las continuidades entre los marcos culturales, el contexto educativo así como en las necesidades de aprendizaje de niños y/o adolescentes.

Pensamos que el enfoque de los Fondos de Conocimiento e Identidad (Esteban-Guitart y Saubich, 2013) propicia una oportunidad por introducir dinámicas culturalmente coherentes en espacios educativos como el CA en Ciudad Meridiana. Y no sólo eso, puesto que su influencia pretende extenderse más allá del centro incidiendo en el itinerario personal de aprendizaje de niños y adolescentes, especialmente de los más vulnerables. Hoy por hoy el rol de los CA, así como la incorporación de los Fondos de Identidad en sus prácticas, son claves determinantes de un plan educativo capaz de articular distintos contextos de enseñanza y aprendizaje que apoyen, contextualicen, extiendan y resignifiquen los aprendizajes escolares (Vila y Casares, 2009).

En particular los CA surgen en Catalunya como alternativa a la falta de encaje existente entre los procesos educativos e itinerarios formativos que la sociedad ofrece y las necesidades de todos los niños y adolescentes, especialmente aquellos que tienen mayores dificultades de integración y de socialización (FEDAIA, 2009). Se entiende al CA como un servicio diurno que pertenece a la Red de Servicios Sociales de Atención Primaria y al Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia en Riesgo Social de la Generalitat de Catalunya. Se trata de un servicio preventivo fuera del horario de escolarización obligatoria (de lunes a viernes) que se dirige a niños/as y jóvenes de 6 a 18 años, así como a sus familias con la finalidad de ofrecer apoyo y estimular la socialización, desarrollo de la personalidad y adquisición de aprendizajes básicos para compensar las deficiencias socioeducativas de personas con riesgo de exclusión social (Estellés y Viedma, 2010).

El objetivo del proyecto FICAB fue implementar y desarrollar el marco de los fondos de conocimiento e identidad con el fin de favorecer el sentido

positivo de la educación por parte de distintos jóvenes de un CA de Barcelona. Dicho con otras palabras, el objetivo general del trabajo que aquí se describe fue identificar, y de ser posible modificar, el sentido que estos jóvenes otorgan a la institución y práctica escolar.

Método

La perspectiva, de la que parte el proyecto, se sitúa en encontrar nuevas formas de comprender la formación de redes entre distintos mundos de vida puesto que las dinámicas de interconexión generan cambios en las prácticas y actividades educativas, las mismas que transforman las necesidades por aprender así como los propósitos y objetivos de la acción educativa (Brito, 2014). Visto desde un orden práctico, el propósito de incorporar el marco teórico y metodológico de los fondos de identidad al contexto educativo no formal de los CA es resignificar y modificar la posible percepción negativa que los alumnos puedan tener acerca de la escuela y la educación. Suponemos así que el uso de los Fondos de Identidad en el proyecto FICAB, con jóvenes de distinta procedencia social y cultural, constituye una posibilidad para la re-construcción de un relato colectivo positivo en relación a la educación en general y la institución escolar en particular.

Contexto en el que se desarrolla la intervención

En Ciudad Meridiana, el barrio de Barcelona donde se lleva a cabo el proyecto FICAB, el 13,6 % de la población mayor de 15 años no tiene estudios, un 35,5% supera los estudios primarios y un 30,5% tiene el certificado de educación obligatoria (ESO o equivalentes). Las cifras disminuyen considerablemente en referencia a los estudios de bachillerato (15,4%) y universitarios (4,9%). Además, según el Ayuntamiento de Barcelona (2013), la tasa de pobreza y vulnerabilidad social registrada en 2013 es mayor para aquellas personas que no tienen estudios que no aquellos con la enseñanza obligatoria finalizada. Los datos exponen que un 30,4% de riesgo de pobreza y vulnerabilidad existe para aquellas personas que no han alcanzado estudios primarios, el 20, 5% para aquellos que no han superado

la enseñanza secundaria obligatoria y un 13,5% para aquellos que han finalizado la enseñanza secundaria post-obligatoria. Voces autorizadas (Cano, 2011), como el director del instituto de educación secundaria (IES) Pablo Ruíz Picasso (el principal instituto de secundaria del barrio) y el técnico del programa “Treball als Barris” del Ayuntamiento de Barcelona hacen hincapié en el fracaso escolar como uno de los rasgos de identidad de los jóvenes de Ciudad Meridiana:

“La situación de los jóvenes de Ciudad Meridiana está muy marcada por el fracaso escolar, y el abandono prematuro del sistema escolar. Esto explica su bajo nivel de instrucción y sus dificultades de inserción laboral (...) estas condiciones les convierten en jóvenes de riesgo o con necesidades especiales de inserción laboral” Técnico de “Treball als Barris” (comunicación personal).

“Una de las cosas que más me preocupa es que los jóvenes que no consiguen una formación mínima, ni la ESO, todos somos conscientes que tendrán muchos problemas para encontrar trabajo y, aún más, un trabajo en buenas condiciones y bien pagado (...)” Vicent Pascual, Director IES Pablo Ruíz Picasso (comunicación personal).

Participantes

Participaron 6 jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 17 años realizando estudios de secundaria y post-obligatoria. De los 6 jóvenes tres son varones y tres mujeres. Los jóvenes están inscritos en la sección de “jóvenes” del CA. La procedencia cultural de los participantes es diversa pues dos jóvenes son de origen dominicano, uno de origen boliviano, otro proviene de Ecuador, otro de Ghana y uno de Catalunya. La mayoría de las familias de los participantes están en situación de riesgo social y son de clase socioeconómica baja.

Procedimiento

El proyecto se implementó durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2014 y constó de 9 sesiones de una duración aproximada de 60 minutos cada sesión. Las sesiones tuvieron lugar los martes a lo largo del primer trimestre del curso. La experiencia la llevó a cabo un psicólogo-investigador y una educadora social.

Al momento de elaborar el procedimiento y la metodología se contó con la participación de un equipo de 7 educadores. En estas reuniones se asumieron diferentes decisiones que tuvieron repercusión en la configuración de los grupos, la metodología de trabajo y el procedimiento a realizar.

En el año de implementación del proyecto, 2014, la sección de jóvenes se ha dividido en dos grupos que asumen dinámicas y actividades diferentes. El primer grupo está formado por 22 usuarios de edades comprendidas entre 12 y 15 años y el segundo grupo, de mayor edad, está compuesto por 6 jóvenes de 15 a 17 años. Se decidió trabajar con el grupo de jóvenes de mayor edad ya que, por una parte, eran un grupo más reducido (6 jóvenes) y, por otra, se asumía que podían responder de una manera más receptiva al desarrollo de las sesiones. En segundo lugar se estableció que quienes guiaran la actividad fueran el psicólogo-investigador junto a la educadora social. Se delimitaron espacios y recursos (salas de proyección, materiales fungibles) para poder llevar a término las sesiones, situación que implicó la modificación o variación de algunos planteamientos iniciales. Se formalizó la presencia del psicólogo-educador como voluntario a lo largo de los meses que duró el proyecto con el objetivo de generar un vínculo afectivo y referencial no sólo hacia los jóvenes participantes en el proyecto FICAB, sino del grupo de jóvenes en general así como del equipo de educadores y de las dinámicas educativas cotidianas del CA.

Para identificar y evaluar las posibles modificaciones sobre el sentido que los jóvenes otorgan a la institución y práctica escolar se utilizaron tres técnicas metodológicas. La primera fue la recolección de datos a partir de los cuadernos de bitácora. Éstos fueron elaborados por el psicólogo-investigador

una vez finalizada cada una de las 9 sesiones. Este documento, además, era compartido y enriquecido por la educadora social con el objetivo de complementar las evidencias recogidas en cada una de las sesiones. El segundo instrumento consistió tanto en artefactos como en fotografías tomadas en las actividades. Se elaboraron dos tipos de artefactos; los intermedios y los finales. Los intermedios fueron elaborados en cada una de las sesiones con el objetivo de trabajar un ámbito o temática concreta. Los artefactos finales (pósteres) incorporaron cada uno de los procesos trabajados en las sesiones anteriores y fueron construidos colaborativamente por los jóvenes. Finalmente, el tercer instrumento consistió en un grupo focal puesto en marcha en la sesión final de valoración y evaluación del proyecto FICAB.

Los participantes fueron informados en relación a los objetivos del proyecto y su procedimiento. En este sentido, los participantes firmaron un consentimiento informado según el cual se podía utilizar el material elaborado a partir del proyecto (artefactos elaborados, fotografías, documentos gráficos) con fines pedagógicos (investigación y docencia). Los participantes manifestaron su voluntad de que sus nombres fueran reales y no se utilizaran seudónimos.

Resultados

Las sesiones se planificaron de tal modo que la primera sesión fuera una presentación del proyecto y la última una valoración del desarrollo del mismo. Garantizando con esto el corrimiento global del proyecto así como el traspaso progresivo del control de todas las actividades realizadas por parte de los jóvenes participantes. En este sentido tanto el psicólogo-investigador como la educadora social mantuvieron una actitud de acompañamiento y seguimiento de las actividades de acción-investigación.

Sesión 1: Presentación

En la primera sesión se explicaron los objetivos del proyecto así como el calendario estimado de su ejecución. La actividad dio inicio en la sala de

audiovisuales donde el psicólogo-investigador junto a la educadora introdujeron el proyecto FICAB sobre la resignificación y el sentido de la educación a través de una presentación en Power Point. En dicha presentación se describieron las 9 sesiones de trabajo a lo largo del programa y se dio énfasis particular sobre cómo cada una de las sesiones forman una trayectoria de aprendizaje coherente que se materializa en la elaboración final de los artefactos. Dichos artefactos tuvieron una doble dimensión social y personal. Social porque los jóvenes habrán elaborado un marco de significado compartido respecto a la educación como bisagra para conseguir sus propósitos y, particular, en referencia a la individualidad de metas, intereses y aspiraciones educativas de cada joven.

Sesión 2: Canción identitaria

El primer paso para iniciar el proyecto fue recogiendo las experiencias personales en relación a la educación y los aprendizajes de los jóvenes. Para ello se usó la canción identitaria definiéndola como un artefacto cultural mezcla de texto, música y video capaz de hacer explícito recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados, socialmente distribuidos y esenciales para la definición, autoexpresión y auto-comprensión de uno/a mismo/a (Esteban-Guitart y Moll, 2014, p. 37). En esta segunda sesión los jóvenes eligieron canciones, con las cuales se identifican por alguna razón, y a partir de ellas se reflexionó alrededor de sus intereses, problemáticas y gustos.

La primera canción fue elegida por Monse, una de las jóvenes del grupo. Antes de iniciar el visionado del video Monse justificó la elección de la canción y explicó aquello que se identifica con ella y como le hace sentir:

“Pues en la canción salen una familia que no se quiere, un padre y una madre que no se aman, además si el padre hubiera estado por la “patrulla” a su hijo no le hubiera pasado nada. Es un tema también de valores. Me identifica porque yo también pasé problemas familiares”.

A continuación se repartió la letra de la canción y se presentó el videoclip. Seguidamente se genera un pequeño espacio de reflexión sobre lo

visto en que, tanto la persona que ha escogido la canción como los compañeros/as, participan en un diálogo aportando su perspectiva personal.

Una vez acabada la discusión de la primera canción introducimos la segunda que en este caso fue “Latinoamérica” de la banda Calle 13. En esta canción aparecen elementos identitarios que refieren a la opresión del pueblo latinoamericano, la explotación, la pobreza, las desigualdades pero también plantea argumentos positivos en relación a las oportunidades, el reconocimiento y las esperanzas. Se introduce la temática, repartimos las letras y vemos el videoclip. Dividimos a los jóvenes en tres grupos para que analicen la letra y en el espacio de puesta en común aparecen diferentes reflexiones. Montse, originaria de Ecuador comenta:

“Es verdad, si a alguno de nosotros le falta algo pues le damos un poco de dinero o le dejamos dormir en la casa, si alguien lo pasa mal pues siempre buscamos como ayudarlo”.

Del extracto anterior cabe destacar el sentido que los jóvenes le dan al mensaje de la canción apropiándose a partir de sus relaciones sociales y familiares, sus prácticas culturales, experiencias y costumbres.

Sesión 3: Espiral de aprendizaje

En la tercera sesión se trabajó alrededor del artefacto denominado la “espiral del aprendizaje”. Por medio de este instrumento los participantes identifican experiencias significativas de aprendizaje a lo largo de su vida. En dicha actividad se pueden incorporar aprendizajes significativos aprendidos en el pasado, aquellos que se están aprendiendo en el presente como aquellos que se quiere aprender en un futuro. Se indicó a los jóvenes que no importa si los aprendizajes se hubieran realizado en la escuela, en la familia, con los amigos o en la comunidad. Lo relevante es que estos aprendizajes sean importantes para ellos. Linda, originaria de Ghana, describe lo siguiente:

“Cuando era una niña aprendí cómo se habla (a hablar) y a caminar. Aprendí a estudiar. Aprendí a cocinar. Aprendí a como relacionarme con mis amigos. Aprendí a jugar a futbol, basquet, volleyball. Aprendí a respetar a los que son grandes y pequeños que yo (a las personas mayores y a los más pequeños). Aprendí a estudiar mejor y a pasar mis exámenes. Aprendí a

personal como familiar). Ello se identifica con las numerosas referencias al aprender y al estudiar para sacar, en palabras de Linda, “un buen futuro”.

Sesión 4: Cómic

En la cuarta sesión los jóvenes, partiendo de un elemento de su interés identificado en las sesiones previas (el cómic), dibujan distintas viñetas alrededor de la escuela y destacan aquello que les gustaría cambiar para mejorar los aprendizajes escolares. Para ello se apoyan en las experiencias de las dos sesiones anteriores a través de elementos identitarios y aprendizajes significativos a lo largo de la vida. Los jóvenes generan a partir del cómic un relato crítico planteando una alternativa a las prácticas escolares en el instituto. De este modo hay un planteamiento por resignificar el sentido de la escuela de forma personalizada por cada uno de los jóvenes con la intención de poder verse incluidos en ella.



Figura 2.

Ejemplo de cómic

En el cómic elaborado por Marian, de familia catalana, aparecen elementos tradicionales de las prácticas escolares ejemplificado en una clase de inglés que se lleva a cabo de manera directiva y monótona. La joven ejemplifica el sentido que dicha asignatura le produce dibujándose en estado de letargo o dormida en la clase; es decir le produce nulo interés. Marian dibuja las viñetas del aula con colores apagados (gris, marrón y verde oscuro) en que el profesor adquiere un semblante hostil e incluso amenazante. El cambio de tonos de colores se transforma en la siguiente viñeta, en la que aparece Marian en su habitación tocando la guitarra, poniendo énfasis en la importancia que tiene la música y el uso de los instrumentos musicales para ella. Los colores en esta viñeta ya son más vivos incluyendo rojo, azul y amarillo. La incorporación de habilidades y experiencias musicales dentro de las prácticas escolares de la asignatura de inglés junto a un cambio en el modo de la instrucción podrían ser elementos que generaran un mayor sentido para la joven.

Sesión 5: Testimonios

En la quinta sesión se discute el sentido de la escuela y la educación a través de cuatro experiencias o testimonios de alumnos y alumnas. Estos testimonios sirven para hacer aflorar las experiencias cotidianas que estén relacionadas con las vivencias educativas y de aprendizaje de los jóvenes participantes en el proyecto. Para ello se expone en formato de presentación Power Point los cuatro testimonios de alumnos, seleccionados para la ocasión, basados en experiencias escolares y educativas. En dichos testimonios hay características de alumnos de culturas minoritarias, personas llegadas de fuera fruto de la inmigración o personas con dificultades para seguir el ritmo de la clase por temas de desigualdad o falta de oportunidades. Son experiencias que pueden ser catalogadas de negativas, neutras o positivas en referencia al trato que reciben los alumnos por parte de los profesores y de la institución escolar. La dinámica de la actividad consiste en ir recogiendo por parte del educador aquellos sentimientos y emociones que la lectura del testimonio les produce. Estas aportaciones se recogen en el

Power Point y son visibles para todos los jóvenes desde el proyector. El testimonio también sirve como punto de partida para iniciar un diálogo y reflexión sobre las experiencias educativas y escolares en clase. Este es el caso del tercer testimonio, en dónde Montse y Marian identifican algunas de sus prácticas y experiencias cotidianas en la escuela, pero van más allá del ejemplo:

Investigador: Bien tenéis aquí a un chico latino que explica la falta de confianza de sus profesores hacia él y que pese a ello él ha tirado para adelante con su camino ¿Os suena de algo?

Marian: A mí sí. A mí sí que me ha pasado, en cuarto de la ESO un profesor me dijo que no valía para los estudios, que me quedara en casa mirando la tele.

Investigador: Y tú, ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste?

Marian: Sentí rabia, pero por otra parte motivación. Ahora que estoy acabando segundo (de Bachillerato) es como que tengo ganas de encontrármelo y decirle que mira lo que estoy haciendo, mira donde he llegado.

Montse: Sí, esto a mí me pasó con alguna asignatura. Al principio me desmotivé y pasé ratos perdiendo el tiempo por eso, pues en la calle, en bandas o en otros temas. Pero al final vi que eso no llevaba a nada y dije, pues ahora te vas a “joder” y entonces quieres demostrar que tú vales.

En este fragmento se puede observar como las experiencias limitantes así como las barreras que pueden encontrarse los jóvenes en sus experiencias hacia la institución escolar, son afrontadas por los mismos jóvenes de forma positiva, con esfuerzo, con ganas, generando propuestas en las que la educación sirve para reivindicarse y demostrar el valor de uno mismo.

Finalmente, se solicita a los jóvenes que elaboren su propio testimonio en referencia al sentido de la escuela y la educación. El testimonio de Montse constituye un buen ejemplo de cómo las prácticas educativas positivas en la institución escolar generan significancia y sentido para los jóvenes; es el caso de la intervención equitativa que desarrolla este profesor:

“Y los profes no nos trataban a todos iguales. A nosotras, que la “líabamos”, nos trataba de manera diferente, no nos echaba tanta bronca

porque sabía que a diferencia de los otros estábamos más cerca de dejar los estudios. Por eso él siempre nos ayudaba y se quedaba más tiempo de la cuenta. Nosotras le preguntábamos que porqué lo hacía, y él decía: Lo hago porque realmente quiero que la gente siga sus sueños, y que no por cualquier tontería se dé por vencido”.

Sesión 6: Prejuicios

La sexta sesión está dedicada a los prejuicios a propósito de un experimento social según el cual se identifica la reacción de la gente frente a personas de distinto origen cultural y distinto género que roban una bicicleta. Se puede ver el vídeo en: <https://www.youtube.com/watch?v=S3ZGzhQnx80>.

En un primer momento los jóvenes describen lo que sucede en el video y empiezan a interpretar lo sucedido. Luis, originario de República Dominicana, y Monse lo expresan así:

“El primer chico era blanco, y la gente no le decía nada. El segundo era negro (latino) y la gente llamaba a la policía y la tercera chica es blanca, e incluso la han ayudado” Luis.

“Pero no es porque fuera mujer. Si no porque la chica era blanca y guapa. Si la chica hubiera sido latina o de color y fea o gorda seguro que también hubieran llamado a la policía” Monse.

A partir de estas primeras participaciones la conversación con los jóvenes se va dirigiendo hacia temáticas y experiencias basadas en prejuicios, estereotipos y desigualdades en el Instituto. Surgen temas referentes al racismo, de cómo los prejuicios muchas veces son inculcados por los padres y las familias, de cómo en las películas también hay referencias al racismo y a la opresión, surge también la religiosidad, aparece el tema de la identidad sexual y la homosexualidad, la discriminación por el idioma, la discriminación por ser pobre a partir de los criterios de limpieza o del tipo de ropa y finalmente surge el tema del sexismo.

La participación e implicación de los jóvenes en relación al debate fue de menor a mayor en el transcurso de la actividad. Al principio, las experiencias relatadas se expresaban en tercera persona hasta que de manera progresiva la

intervención fue adquiriendo un fuerte valor emocional y emotivo; momento en que las experiencias pasaron a expresarse en primera persona.

Linda argumenta su experiencia en referencia a la discriminación de origen cultural y de lengua en tercera persona, en este caso ejercida por el conjunto de compañeros:

“En mi instituto llegó un chico nuevo del Pakistán que solo hablaba inglés. Como él no entendía la lengua los demás compañeros de la clase, cuando el profesor marchó, empezaron a gritar y a hacer ruidos. Cuando el profesor volvió todos le acusaron a él porque no se podía defender y no sabía la lengua”.

Monse expone su experiencia personal en base al sexismo y la opresión en el Instituto, en este caso ejercida por el profesor:

“Es decir, y el sexismo también existe, lo típico de que la mujer ha de estar cocinando, cuidando la casa y eso, pero ahora hay ejemplos de mujeres que son presidentas, que estudiando puedes llegar a ser presidente”. “En el instituto a mí un profesor me dijo que era una niña de calle, y eso a mí me dañó, yo le respondí de manera educada que esa no era la manera de tratarme, le demostré mediante la forma de responderle lo contrario de lo que me decía, esa era mi mejor respuesta”.

Sesión 7: “Yo estudio para...”

La séptima sesión gira alrededor de la actividad “Yo estudio para...” a partir de la cual se identifican las expectativas y objetivos de los jóvenes. En la sesión 7 se interpela de forma explícita a los jóvenes sobre la idea central y transversal a lo largo del proyecto: la importancia de la educación como instrumento, elemento básico para poder llegar a conseguir nuestras metas y objetivos. A partir de ello, se hace una revisión retrospectiva de lo que los jóvenes han experimentado a lo largo de las sesiones. Recordamos que en la escuela existen desigualdades, prejuicios y barreras pero que también hay elementos positivos como buenos docentes y apoyos significativos que pueden ayudar a superarlas y mitigarlas. Lo importante es movilizar recursos y estrategias para conseguir sus metas educativas.

Las respuestas que dan los participantes al para qué estudian son las siguientes:

“Yo estudio para el día de mañana poder formar una familia, tener una buena casa. Para ayudar a mi familia y que no falte un plato en casa (Monse)”; “Yo estudio para sacar un buen futuro; lo quiero todo: educación y un trabajo digno (Linda)”; “Yo estudio para cumplir una meta: ser educador (Edson)”; “Yo estudio para cumplir una meta: ser un buen mecánico (Antonio)”; “Tener un trabajo que me guste y disfrutarlo cada día. (Marian)”; “Yo estudio para llegar lejos. Te abre más puertas (Luis)”.

Sesión 8: Dibujo transformador

En la octava sesión, y al hilo de las sesiones anteriores, se realizan dos pósters en los que los chicos y chicas representan el para qué estudian (figura 3), así como las distintas actividades realizadas a lo largo de las sesiones (figura 4). El objetivo del artefacto es visibilizar el motivo o sentido personal que tiene para cada uno de los participantes ir a la escuela.

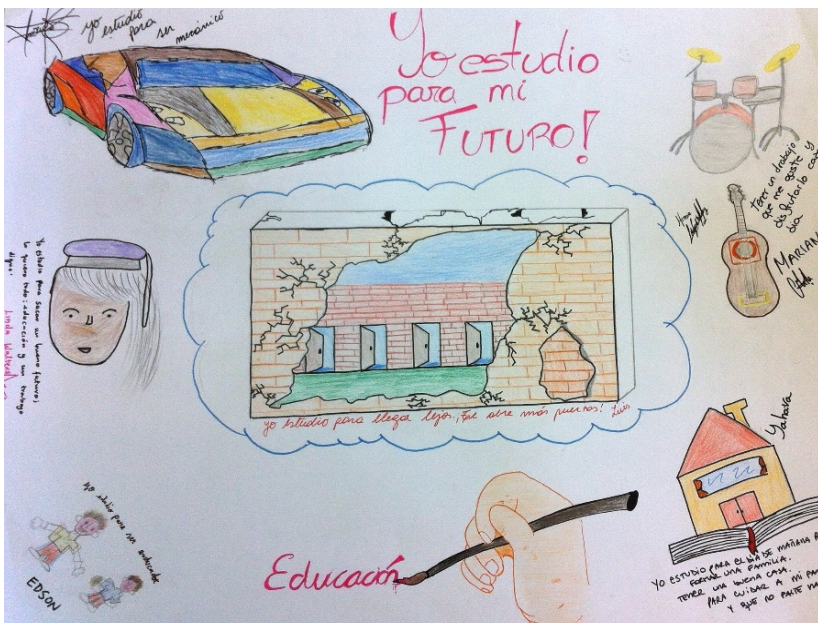


Figura 3.
Póster del dibujo transformador

En el otro póster realizado, aparecen las diferentes sesiones cometidas a lo largo del proyecto. Para ello, se recuperan fotos, artefactos, letras de canciones con el objetivo de poder hacer más explícita la trayectoria de aprendizaje del proyecto FICAB (ver figura 4).

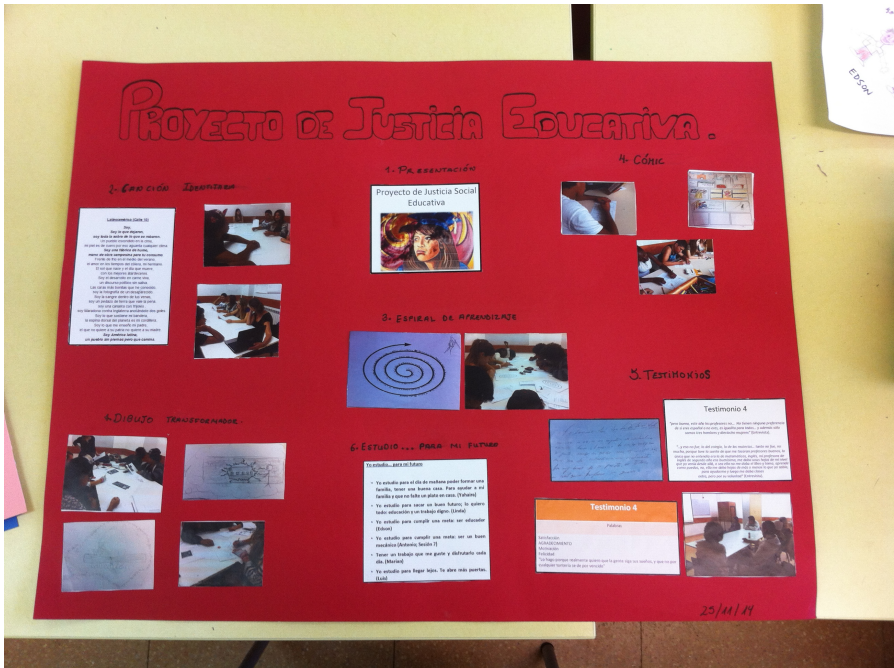


Figura 4.
Póster de las distintas fases del proyecto

En relación al póster sobre el sentido de la educación, Montse afirma: “yo estudio para el día de mañana poder formar una familia, tener una buena casa; para ayudar a mi familia y que no falte un plato en casa”, su dibujo se materializó en un libro abierto, representando la educación, que hacía de cimiento de una casa acogedora y apacible; símbolo de familia y bienestar.

En el caso de Linda, se afirma: “yo estudio para sacar un buen futuro; lo quiero todo: educación y un trabajo digno”, elaboró un dibujo en que aparece la cara de una chica negra, con el birrete de graduación representando la consecución de su título universitario.

Edson dice: “yo estudio para cumplir una meta: ser educador”, se dibujó a él mismo con un niño haciendo de educador en una actividad.

Antonio escribe: “yo estudio para cumplir una meta: ser un buen mecánico”, dibujó un coche como ejemplificación de su frase.

Marian afirma: “tener un trabajo que me guste y disfrutarlo cada día”, dibujó una batería y una guitarra (instrumentos musicales) en referencia a poder dedicarse a una de sus mayores aficiones, la música.

Finalmente Luís, con su frase “yo estudio para llegar lejos; te abre más puertas”, dibujó un muro que significaba los impedimentos, dificultades, barreras, prejuicios y estereotipos que encuentran los alumnos en su trayectoria de aprendizaje y cómo la educación puede romper esos elementos negativos (el muro aparece quebrado) y detrás de ella hay una serie de puertas en referencia a las oportunidades que ofrece la educación para llegar lejos.

Cada uno de los dibujos (con sus frases respectivas) se encuentran colocados armónicamente en el póster y unificados por un denominador común; la nueva visión de la educación que han construido los jóvenes a lo largo de las sesiones. En este caso la educación está representada por una mano y un pincel que da coherencia y concordancia a cada una de las metas y dibujos particulares de cada joven. Completa el artefacto final la frase “Yo estudio...para mi futuro” en referencia a los objetivos y expectativas de los jóvenes hacia la educación (ver figura 3).

Sesión 9: Valoración

En la novena sesión se valoró colectivamente el proyecto. A partir de los dos tipos de artefactos elaborados se realizó un diálogo sincero sobre cada una de las sesiones, así como de la manera en que se habían sentido y en qué forma (si es que se ha producido) han experimentado un cambio sobre la importancia de la educación para ellos.

Los participantes destacan tener más claro la importancia de la educación y la escuela para poder conseguir sus metas y objetivos particulares. “Hemos aprendido a tener más claro lo que queremos en la vida. A tener más claro la importancia de la educación, de estudiar para poder conseguir un buen futuro, y un buen trabajo, un bienestar” Todos.

A la hora de preguntarles sobre la idoneidad del proyecto en el CA y sobre si lo recomendarían a sus amigos ellos han respondido afirmativamente. Argumentan que un trimestre de proyecto sería una temporalidad adecuada.

Finalmente, al preguntarles sobre qué les ha gustado más o menos y sobre qué cambiarían del proyecto están de acuerdo que en general les han gustado las sesiones. De las experiencias más significativas los jóvenes destacan la elaboración de los pósteres finales ya que, explican, han quedado muy bonitos y están orgullosos de ellos. Añaden que las sesiones también les han gustado pese a que matizan haber aprendido más y mejor de las actividades en las que han creado alguna cosa y cuando han podido discutir entre ellos, y menos de las sesiones más expositivas y de escribir.

Discusión y conclusión

El objetivo general de la investigación fue identificar, y modificar en caso necesario, el sentido, que 6 jóvenes de distinta procedencia social y cultural del Centro Abierto Ciudad Meridiana de Barcelona (Catalunya), otorgan a la institución y práctica escolar. De este modo, se trata de la primera experiencia que aplica la filosofía de los fondos de conocimiento e identidad, con el fin de vertebrar y optimizar la actuación educativa, en un contexto educativo no formal como son los CA.

Los datos recogidos (artefactos, representaciones gráficas, textos identitarios, los diálogos y las conversaciones) nos permiten ilustrar cómo los participantes han sido conscientes de sus propias experiencias y habilidades como recursos valiosos dentro de la institución y la práctica escolar.

La concepción inicial sobre la escuela ha sido identificada, por parte de los aprendices, como una institución que, si bien no reconoce en gran medida sus inquietudes y fondos personales, tiene fortalezas. La falta de reconocimiento se traduce en el distanciamiento manifiesto que muestran los jóvenes entre la escuela y sus propios intereses, trayectorias y experiencias a la hora de seleccionar y darle sentido a una práctica cultural; ejemplificados en los instrumentos musicales, así como prácticas escolares colaborativas más vinculadas con sus necesidades educativas. Las fortalezas que se detectan en la institución escolar se identifican con prácticas escolares positivas de ciertos docentes hacia los aprendices; mezcla de compromiso, confianza, reconocimiento de la autocompresión y la autoexpresión.

Podemos afirmar, además, que ha habido un cambio de las concepciones iniciales por parte de los jóvenes en favor de la construcción de un relato positivo sobre la educación en general y la institución escolar en particular. A lo largo de las sesiones del proyecto, los jóvenes han desarrollado una progresiva concienciación en la necesidad de asumir un rol activo para conseguir sus metas. En este sentido, ha emergido una nueva forma de entender la práctica escolar en que el joven la asume desde una actitud propositiva, en donde la institución escolar es vista como facilitadora de las metas personales de los alumnos, construyendo un nuevo marco de relación entre el joven y la escuela. A partir de los pósteres elaborados han reafirmado la convicción de que la educación es puerta de las oportunidades personales de cada uno de ellos. Clarificadas las metas a partir de las frases y el dibujo transformador, parece mucho más fácil poder reconstruir los puentes del sentido entre los intereses de los alumnos y lo que la institución escolar les puede proporcionar.

De lo anterior se desprende cuales han sido las contribuciones más relevantes del proyecto de innovación educativa. Hasta ahora, el uso de los conocimientos como recurso pedagógico basado en los fondos de conocimiento de los estudiantes se han generado y desarrollado en propuestas educativas que tienen a la institución escolar como contexto de intervención (Cammarota, 2007; Esteban-Guitart, 2013; Zipin, 2009). El proyecto FICAB aprovecha todas las posibilidades que ofrece el recurso de

los CA para hacer emerger y reconocer como recursos educativos válidos los contextos relevantes del joven, sus prácticas culturales y los artefactos culturales que utiliza (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Mediante la incorporación de estas identidades en el nuevo relato positivo sobre la educación y la institución escolar se hacen explícitas concepciones genuinas sobre la escuela y nuevos espacios de oportunidad para construir relaciones entre los jóvenes y la escuela de confianza mutua (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Además, la incorporación de los Fondos de Conocimiento e Identidad en población juvenil vulnerable ha sido un marco teórico y metodológico adecuado en vista a los resultados obtenidos.

Llegado a este punto, es preciso aclarar las limitaciones y oportunidades que plantea el proyecto FICAB. En primer lugar, cabe destacar que se trata de una primera aproximación como experiencia en innovación educativa en el uso de los fondos de identidad en un contexto no formal como los CA. En este sentido el objetivo no es generalizar los resultados más allá de la experiencia llevada a cabo y los participantes que han compartido su experiencia. Para ello sería necesario contar con otras experiencias e intervenciones llevadas a cabo en otros contextos y con otros participantes. Por ello, en miras de mejorar la propuesta para generar nuevos planteamientos de investigación a futuro se proponen las siguientes reflexiones. La primera de ellas es la participación, de forma explícita, de la familia, la escuela y la comunidad en la experiencia de innovación educativa. Ahondar en las relaciones entre dichos contextos y promover una mayor implicación en las dinámicas educativas que se desarrollan en el CA plantea un campo importante de mejora de cara a futuras aproximaciones. Una ejemplificación de ello podría ser la presentación y exposición de los pósteres delante de familiares, profesores, amigos, compañeros y vecinos de cara a dar a conocer el trabajo realizado y resolver dudas o sugerencias. Otra de las posibilidades que presenta una futura extensión del proyecto sería la redefinición de las prácticas escolares y pedagógicas que llevan a cabo los docentes en el instituto a partir de los fondos de identidad localizados en los productos y artefactos realizados por los jóvenes. Poniendo como ejemplo el proyecto FICAB, si los docentes dieran continuidad dentro de los

currículums y prácticas pedagógicas a las conclusiones y reflexiones elaboradas por los jóvenes, el aprendizaje y la enseñanza en el contexto escolar generarían un mayor interés y motivación.

Como argumenta Esteban-Guitart (2013), la transformación de la práctica escolar y su extensión y articulación con otras ecologías y contextos de socialización puede convertirse en un instrumento para favorecer la cohesión social y el sentido de la institución escolar. En este caso, el CA parece haber constituido un espacio genuino de continuidad y resignificación entre las experiencias de los alumnos y las prácticas escolares que desarrollan en sus institutos. Generar sinergias que favorezcan una mayor construcción del sentido y significado de los aprendizajes escolares por parte de los alumnos, y en este caso en los CA, supone una intervención coherente dentro del marco contemporáneo de la “nueva ecología del aprendizaje”.

Referencias

- Ajuntament de Barcelona (2013) *Lectura del Padrón Municipal de habitantes Junio del 2013*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 193- 224. doi: [10.1159/000094368](https://doi.org/10.1159/000094368).
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109, 113-127.
- Brito, L. (2014). Sociedad del conocimiento y educación: interconexiones y posibilidades de cambio. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 17, 7-21.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.
- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially. *Equity & Excellence in Education*, 40, 87-96. doi: [10.1080/10665680601015153](https://doi.org/10.1080/10665680601015153).
- Cano, A.B. (2011). *Procesos de integración y exclusión social juvenil en las periferias de Barcelona y Milán*. Tesis de doctorado inédita, Universitat de Barcelona.

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 44-66.
- Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Coll, C. (2013b) “La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación”. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-169). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Esteban-Guitart, M. (2013). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales XVIII*, 587-600.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo “fondos de conocimiento”. *Cultura y Educación*, 25, 241-254. doi: [10.1174/113564013806631282](https://doi.org/10.1174/113564013806631282).
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity. A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31-48. doi: [10.1177/1354067X13515934](https://doi.org/10.1177/1354067X13515934).
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211.
- Estellés, F. & Viedma, F. (2010). *Centres Oberts: una proposta educativa per a nens i adolescents en risc*. Barcelona: CCS.
- FEDAIA (2009). *Definició de Centre Obert amb criteris de qualitat*. Disponible en: http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/101001_llibret__model_centres_oberts_fedaia.pdf (Consultado el 10/12/2014)
- Gifre, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski*

en la educación (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Subero, D.; Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013). The Funds of Knowledge approach. Engaging increasingly diverse student populations in meaningful and inclusive learning experiences. *International Scientific Educational Forum*. Disponible en:

<http://socialforum2.kspu.ru/en/articles/39-the-funds-of-knowledge-approach-engaging-increasingly-diverse-student-populations-in-meaningful-and-inclusive-learning-experiences> (Consultado 15/01/2014)

Vila, I. & Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona, Horsori Editorial.

Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331. doi: 10.1080/01596300903037044.

Moisès Esteban-Guitart is associate professor at the department of Psychology at the University of Girona, Spain.

David Subero is Ph. D Candidate in the department of Psychology at the University of Barcelona.

Luis F. Brito-Rivera is Ph. D Candidate in the department of Psychology at the University of Barcelona.

Contact Address: Moisés Esteban-Guitart. Institut de Recerca Educativa, Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona. Plaça de Sant Domènec, 9, 17071, Girona. E-mail: moises.esteban@udg.edu

ANEXO 5.

La mejora de las expectativas educativas en un Centro Abierto de Barcelona. Un proyecto de orientación educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social (Artículo5)

Subero, D., Esteban-Guitart, M. "Improving educational expectations in an open access centre in Barcelona. An educational orientation project for young people at risk of social exclusion". *Cultura y Educación*. Vol. 29, Issue 2 (2017) : 385-394

<http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2017.1306989>

Received 30 April 2016; accepted 12 January 2017

© 2017 Fundacion Infancia y Aprendizaje

Abstract

This article presents the design, implementation and evaluation of an educational orientation project for young people at risk of social exclusion who attended an Open Access Centre in Barcelona (Spain). The project aimed to increase participants' expectations of education in general, and of university and higher education in particular. A content analysis and a pre- and post-test design are used to evaluate the effects of the programme. The programme was developed during five sessions under the supervision of a psychologist researcher. The results show that young people adopt a new meaning in relation to higher education by appropriating a language that allows them to redefine its sense and the original meaning of the academic institution.

Resumen

Este artículo presenta el diseño, implementación y evaluación de un proyecto de orientación educativa con jóvenes en riesgo de exclusión social en el contexto de un aula abierta, en Barcelona (España). La finalidad de la intervención propuesta fue aumentar las expectativas alrededor de la educación en general, y la universidad y estudios superiores, en particular. Para mostrar los efectos de la participación se utiliza un diseño pre y post-test y un análisis de contenido. El programa se desarrolló alrededor de cinco sesiones bajo la supervisión de un psicólogo-investigador. Los resultados muestran que los jóvenes adoptan un sentido nuevo en relación a la educación superior apropiándose de un lenguaje que les permite redefinir su sentido y el significado inicial de la institución académica.

Keywords: educational expectations, youth, college, higher education, non-formal education

Palabras clave: expectativas educativas, jóvenes, universidad, estudios superiores, contexto educativo no formal