

Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa

Learner, family and community. The triple educational contextualization

Moisès Esteban-Guitart¹

¹Universitat de Girona, email: moises.esteban@udg.edu

Resumen: El propósito de este ensayo consiste en ilustrar la noción de contextualización educativa. Se entiende por dicho término la vinculación del currículum con las experiencias y contextos de vida de los aprendices. En particular, proponemos tres niveles de contextualización: los fondos de identidad del aprendiz, los fondos de conocimiento de las familias y la comunidad, local y global.

Palabras clave: Contextualización; mesosistema; fondos de conocimiento; fondos de identidad; enseñanza en contexto.

Abstract: The purpose of this essay is to illustrate the notion of educational contextualization defined as the connection between curriculum to students' lives. In particular, we propose three levels of contextualization. First, the student's funds of identity. Second, the family's funds of knowledge. Finally, local and global practices, experiences and community.

Keywords: Contextualization, mesosystem, funds of knowledge, funds of identity, teaching in context.

Recepción: 9 de diciembre 2016

Aceptación: 10 de febrero de 2017

Forma de citar: Guitart, Moisès Esteban (2017) "Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa". *Voces de la Educación*, 2 (2) pp. 62- 73.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa¹

Introducción

Fernandes, Leite, Mouraz y Figueiredo (2013), tras una revisión de la literatura, definen la *contextualización curricular* como: “un proceso pedagógico que involucra procedimientos que buscan establecer conexiones entre los contenidos disciplinarios y las situaciones de la vida real vivida por los estudiantes, sus características como individuos, y los hábitos de su particular contexto social.” Al igual que en la revisión efectuada por Perin (2011), se enfatiza la vinculación del contenido curricular con situaciones de la vida real, partiendo de los intereses de los estudiantes, hacia una comprensión más profunda de los conceptos académicos. Según muestran ambas revisiones, además de facilitar procesos de aprendizaje significativo, la contextualización educativa permite acelerar el progreso académico debido a que aumenta la implicación y motivación del aprendiz al partir la instrucción de sucesos reales sensibles a los intereses, prácticas y experiencias de vida de los estudiantes. En este sentido, uno de los componentes fundamentales implicados en cualquier proceso de contextualización educativa es la utilización de conocimientos, experiencias o aprendizajes informales que han tenido lugar fuera del contexto educativo formal (Perin, 2011).

El objetivo fundamental de este artículo de reflexión consiste en introducir e ilustrar la noción de *contextualización educativa*. Para dicho fin, organizamos el texto en tres secciones. La primera tiene el propósito de definir el constructo a partir de los trabajos del “Center for Research on Education, Diversity, and Excellence” (CREDE). A continuación, identificamos e ilustramos tres niveles de contextualización educativa: el aprendiz, las familias, la comunidad (local y global). Finalmente, a modo de conclusión, se reivindica la necesidad de una visión sistémica del aprendizaje y acto educativo a través de la recuperación de la noción de *mesosistema* formulada por Urie Bronfenbrenner en la década de los 70s del siglo XX.

La noción de contextualización educativa

El CREDE, ubicado en la actualidad en la Universidad de Hawai’i, ha propuesto la noción de *contextualización* como un estándar para la pedagogía eficaz (Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2000). Dichos estándares, inicialmente cinco y en la actualidad siete, se basan en la teoría sociocultural de Vygotski (1978), así como investigación alrededor de las más óptimas prácticas educativas para atender grupos culturalmente diversos (Dalton y Tharp, 2002). En concreto, dichos principios se refieren al desarrollo del lenguaje y la alfabetización a lo largo del currículum (“language and literacy development”), la actividad compartida entre estudiantes y docentes (“joint productive activity”), el fomento del pensamiento complejo (“complex thinking”), el aprendizaje a través de la observación (“modeling”), el aprendizaje a través del diálogo (“instructional conversation”), la actividad dirigida por el estudiante (“student directed activity”) y, finalmente, el foco de este artículo, el aprendizaje

¹ Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de dos proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2011-22945) y por la Fundación La Caixa (Programa RecerCaixa, convocatoria 2013).

significativo, contextualización o también referido como enseñanza en contexto o enseñanza culturalmente congruente (“contextualization”, “teaching in context”) (Tharp, 2006).

Por *contextualización o enseñanza en contexto* se entiende la vinculación entre los conocimientos nuevos, producto de la instrucción escolar, y los conocimientos y experiencias previas de los aprendices. Según lo resumen Wyatt, Yamauchi y Chapman-DeSousa (2014, p. 69): “Según el CREDE, la contextualización se materializa cuando el profesor integra la nueva actividad o información con lo que los estudiantes ya saben de su hogar, escuela o comunidad.” Tharp (2006, p. 11) lo define de la siguiente manera: “conectar la enseñanza y el currículum con las experiencias y habilidades de los hogares y las comunidades de los estudiantes.” Según otro miembro del CREDE, Yamauchi (2003, p. 382): “La contextualización se refiere a la integración de conceptos académicos con las experiencias educativas de las comunidades y hogares de los estudiantes.”

Con el objetivo de identificar estrategias para determinar si una enseñanza aplica dicho principio, o no, se han establecido unos criterios (Dalton y Tharp, 2002; Tharp, 2006; Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2000; Wyatt, Yamauchi y Chapman-DeSousa, 2014) que pasamos a resumir a continuación: 1) Empezar con actividades basadas en lo que los estudiantes saben debido a las experiencias de escolarización previas, experiencias familiares y/o comunitarias determinadas. 2) Diseñar actividades curriculares significativas para los aprendices, es decir, sensibles a las normas y conocimientos locales. 3) Adquirir conocimiento de las normas locales y los conocimientos de los estudiantes, familias y miembros de la comunidad, así como a través de la lectura de documentos pertinentes. 4) Asistir al alumnado para facilitar procesos de conexión y aplicación de lo que aprenden como resultado de sus experiencias familiares y comunitarias. 5) Diseñar, conjuntamente con los estudiantes, actividades de aprendizaje basadas en la comunidad (“community-based learning activities”). 6) Ofrecer a las familias oportunidades para participar en las actividades escolares. 7) Variar las actividades según las preferencias de los estudiantes, desde tareas más colectivas-cooperativas a otras más individuales-competitivas. 8) Modificar el estilo de conversación y participación para incluir los modos y preferencias culturales de los estudiantes.

La definición de Fernandes et al. (2013), anteriormente mencionada, y la elaborada por el CREDE, enfatizan la vinculación de la enseñanza con aspectos relevantes del aprendiz. Sin embargo, la del CREDE no solamente se refiere a los intereses del alumno o alumna, sino también hace alusión explícita a lo que consideramos son, o pueden considerarse, distintos niveles de contextualización, más allá del estudiante. A saber: la familia y la comunidad. Tesis que pasamos a desarrollar a continuación.

Tres niveles de contextualización educativa

La propuesta que queremos desarrollar en este artículo se basa en la distinción e identificación de tres niveles distintos de contextualización educativo que pensamos subyacen a la propuesta del CREDE, anteriormente introducida, y que suponen ampliar la noción tradicional de contextualización reducida exclusivamente a los conocimientos previos o intereses del aprendiz (Fernandes et al., 2013; Perin, 2011). El primer de ellos, el más analizado en la literatura existente, hace referencia a los procesos de vinculación del contenido escolar con las vivencias y experiencias previas del aprendiz. El segundo nivel se refiere a las relaciones entre escuela y familia. Finalmente, en el último nivel, se reconoce un tipo de contextualización que busca incorporar experiencias, temas y

contenidos comunitarios, ya sean de ámbito local o global, en la práctica y currículum escolar.

La vinculación entre la escuela y los fondos de identidad de los aprendices

Recientemente se ha sugerido la noción de *fondos de identidad* para caracterizar los aspectos significativos que un determinado aprendiz reconoce como tal. Estos aspectos se refieren a personas significativas -familia, amigos, docentes-; artefactos culturales, como un instrumento musical; actividades, como el deporte; instituciones, como una determinada religión; y espacios, como un pueblo, ciudad o zona geográfica. Se trata de componentes esenciales en la visión que una persona tiene de sí misma y que son susceptibles de incorporarse en la práctica educativa si el docente los identifica, reconoce y vincula con el currículum y la actividad escolar (Autores, 2012, 2014, 2016; Autores 2014a, 2014b; Autores, 2012; Autores, 2015).

En este primer nivel de contextualización la relación se establece entre un área curricular específica, como las matemáticas, la lectoescritura, la adquisición de segundas lenguas, la geografía o las artes plásticas, y aspectos que para el alumno o la alumna son significativos y que incorpora en la definición, comprensión y presentación que hace de sí mismo o sí misma.

Por ejemplo, en un proyecto realizado en tres escuelas de educación primaria en Australia, con niños y niñas de 9 y 10 años, se trabajaron competencias relativas a la lectoescritura a partir de la vinculación de la práctica escolar, un libro ilustrado, con las experiencias de vida de los aprendices (Mantei y Kervin, 2014). Más específicamente, los estudiantes relacionaron el libro leído con experiencias y preferencias personales a partir de representaciones artísticas. En un caso, por ejemplo, aparecieron fondos de identidad vinculados a personas significativas (la familia) y actividades relevantes para el aprendiz, el equipo “Tigers”, que se relacionaron con el libro trabajado en clase.

En otro proyecto, realizado con escuelas de Bristol y Cardiff, en el Reino Unido, los docentes utilizaron cajas de zapatos que los estudiantes de infantil debían rellenar con objetos significativos que tenían en sus hogares como fotografías, juegos, revistas, y que el docente utilizaba con fines didácticos para trabajar los colores o, en el caso de alumnos mayores, redacciones con los objetos que cada alumno llevaba en el interior de la caja (Hughes y Pollard, 2006).

En ambos proyectos se potenciaba la conexión entre lo que se conoce como los *fondos de identidad* de los alumnos y los contenidos y competencias curriculares, lo que nos permite ilustrar lo que aquí llamamos primer nivel de contextualización educativa, y que explícitamente reconoce la vinculación de la práctica escolar, la enseñanza, con los intereses y experiencias significativas del aprendiz.

La vinculación entre la escuela y los fondos de conocimiento de las familias

Cuando se pone en relación las familias de los estudiantes con los docentes y práctica educativa, ya sea porqué se realiza una actividad compartida, o bien los profesores incorporan aspectos significativos de la cultura familiar en el currículum e instrucción escolar, entonces hablamos del establecimiento de continuidades educativas entre la escuela y la familia, lo que nos conduce al segundo nivel de contextualización educativa.

El programa *fondos de conocimiento* surge en la ciudad de Tucson, en el contexto académico de la Universidad de Arizona (USA), como una respuesta a la llamada perspectiva del déficit según la cual se asocia, en este caso a los estudiantes y familias de origen hispano, determinadas carencias intelectuales, económicas, culturales. La aproximación parte de la premisa según la cual todas las familias -más

allá de su condición étnica, religiosa, lingüística, económica- disponen de experiencias vitales, y con ellas de *fondos de conocimiento*. Es decir, destrezas y saberes esenciales para el funcionamiento y bienestar individual y familiar (González, Moll y Amanti, 2005; Moll, 2011; Moll y González, 2014; Moll, Amanti, Neff y González, 1992). El problema, según los autores, es que la escuela no reconoce en muchos casos dichos bancos de conocimientos y habilidades en su práctica y cultura escolar. Para subsanar esto, los docentes, formados en estrategias de investigación etnográfica, visitan algunos hogares de sus alumnos con el fin de documentar e identificar sus particulares fondos de conocimientos, e incorporarlos en la práctica educativa escolar (McIntyre, Rosebery y González, 2001). Por ejemplo, una profesora identificó conocimientos y habilidades, de las familias de origen hispano de sus alumnos, vinculadas a la construcción y a partir de aquí desarrolló un proyecto transversal dónde, entre otras cosas, implementó competencias matemáticas en el diseño a escala de una casa ideal proyectada por los estudiantes (González, Moll y Amanti, 2005). En otro ejemplo, recogido en McIntyre, Rosebery y González (2001), se identificaron fondos de conocimiento vinculados a la jardinería y a partir de éstos se diseñó e implementó una unidad transversal en ciencias sociales, arte y lengua, y matemáticas.

En cualquier caso, lo relevante en este nivel de contextualización educativa es que lo que se pone en relación ya no es simplemente la escuela con el alumno/a, sino la escuela con las familias de los estudiantes. Éstas pueden compartir sus *fondos de conocimiento* y participar en actividades escolares, mostrando por ejemplo como conrear un huerto con productos autóctonos de su país, en un proyecto de desarrollo sustentable, o simplemente la actividad puede rescatar elementos significativos que caracterizan positivamente a las familias de los alumnos y alumnas: sus lenguas, aficiones o competencias profesionales respectivas y específicas. El resultado final se traduce en el reconocimiento y legitimación de las prácticas, saberes y códigos familiares del alumnado, lo que facilita la creación de relaciones basadas en la confianza mutua entre docentes y familias, así como la transición entre estos dos importantes agentes de socialización (Autores, 2013; González, Moll y Amanti, 2005; Whyte y Karabon, 2016).

La vinculación entre la escuela y la comunidad

El último nivel de contextualización educativa que identificamos en este trabajo se refiere a la vinculación entre la práctica, el contenido, currículum y competencias adquiridas en el contexto educativo formal escolar, por un lado, y los recursos, fortalezas, actividades y prácticas de una comunidad, por otro lado. Cabe precisar que el grupo CREDE no especifica lo que se entiende por comunidad. En este sentido, nosotros entendemos la comunidad en un doble nivel. Por una parte, nos referimos a la *comunidad local* de la población escolar: su barrio, pueblo, ciudad. Es decir, el entorno social más próximo y cercano de la escuela o centro educativo. Por ejemplo, los espacios geográficos o recursos sociales y educativos de un determinado pueblo. Por otra parte, nos referimos a la *comunidad global*. Es decir, problemas, sucesos, actividades de ámbito e incidencia internacional. La escuela “Camins” y el proyecto “Camino hacia el Oro / Brasil-Río 2016” nos permiten ilustrar ambos niveles de comunidad: local y global, respectivamente.

La escuela *Camins*, en un municipio de unas 20.000 personas de las comarcas Gironines, en Catalunya (España), ilustra la vinculación entre la escuela y la ciudad, Banyoles, en este caso. La escuela es un centro público de dos líneas de Educación Infantil y Primaria que nace en el año 2012. En el curso 2015-16 tenía 113 alumnos matriculados en educación infantil (P3, P4 y P5) y 47 alumnos en Educación Primaria

(primer curso de educación primaria). Del total de la población escolar, el 37% es de origen extranjero, especialmente procedente de Marruecos (61,6%), Gambia (10%) y China (4,4%). Uno de los rasgos distintivos de este centro educativo, y es por ello que lo utilizamos como ejemplo ilustrativo de vinculación en este nivel comunitario, es que su organización y planificación gira alrededor de *ambientes de aprendizaje*: espacios dónde los niños y niñas desarrollan competencias curriculares a partir de sus intereses y a partir de la participación en distintos contextos específicos de actividad.

Especialmente llama la atención los ambientes de P5 y del primer curso de educación primaria que se caracterizan por la “territorialización” de los mismos. Es decir, cada ambiente tiene nombres de lugares significativos de la ciudad de Banyoles. De hecho, a principio de curso, los alumnos visitan estos lugares. Por ejemplo, el *Ateneu* (espacio para potenciar el aprendizaje de la lectoescritura y utilización de tecnologías digitales), la *Farga* (dónde se trabaja la construcción a partir de distintos materiales), la puerta de los *Turers* (dedicado al aprendizaje de las matemáticas, conocimiento del entorno y el juego simbólico) o el *Darder* (sitio dónde se trabaja el descubrimiento y la experimentación a través de materiales naturales). Todos estos espacios hacen referencia a personas (Darder), barrios (Farga) y elementos significativos de la ciudad (como el Ateneu o la Puerta de los Turers). Se trata de un ejemplo de diseño educativo que pensamos ilustra la noción de contextualización educativa comunitaria local dado que la escuela establece continuidades educativas, mediante referencias, con la ciudad.

En el caso del proyecto “Camino hacia el Oro / Brasil-Rio 2016” (<http://camicapalor.weebly.com>) el tipo de contextualización comunitaria ya no es estrictamente el ámbito local, sino global. Es decir, una experiencia, fenómeno o tema de repercusión e interés internacional. Específicamente los Juegos Olímpicos de Rio de Janeiro, Brasil, del año 2016.

El proyecto nace de la necesidad de fomentar y trabajar con alumnado de secundaria las diferentes competencias básicas curriculares a partir de un evento mundial real, en este caso deportivo. A propósito de el mismo, se diseñan un conjunto de actividades con el objetivo de acercar a los y las jóvenes a las Olimpiadas de Brasil 2016, así como la historia y distintos aspectos de este acontecimiento deportivo. En el marco de dicho proyecto, se propone que el alumnado adopte el rol de miembro del Comité Organizador del evento, y de una agencia de viajes. A partir de aquí, la población escolar debe investigar, desarrollar y diseñar actividades. Por ejemplo, deben confeccionar, en el marco curricular de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, una presentación en formato digital de la historia de los JJOO, describiendo los orígenes, los deportes, las sedes olímpicas y la bandera; o explicar cuál es la situación sociodemográfica, política, económica y cultural de Brasil. En el caso de Biología y Geología, y bajo el objetivo de promover la búsqueda de problemáticas naturales y enfermedades que tienen repercusión en la vida cotidiana de los y las brasileos y brasileñas, se desarrolla una campaña para difundir la situación del ecosistema actual en Brasil “salvar la selva Amazónica”, así como trípticos sanitarios en relación a las vacunas imprescindibles para poder entrar en el país. Y así sucesivamente en las distintas áreas que integran el currículum escolar.

A modo de conclusión. La necesidad de una visión sistémica del aprendizaje y el acto educativo

El objetivo de este ensayo de reflexión teórica consistía en discutir la noción de *contextualización educativa*. Más concretamente, hemos propuesto la necesidad de considerar tres potenciales niveles de contextualización de la práctica escolar.

La visión más difundida en la literatura existente responde a una concepción constructivista más o menos de orientación cognitiva. En este marco, se entiende por contextualización la vinculación de la instrucción y contenidos escolares con los conocimientos previos e intereses de los estudiantes (Fernandes et al., 2013; Perin, 2011). En este sentido, el foco y unidad de análisis es el individuo, el aprendiz, y la contextualización se traduce en la capacidad de vincular la instrucción y currículum con las destrezas, intereses y experiencias previas del alumno o alumna. Pensamos que este es el primer nivel de contextualización educativa. En nuestro caso, sostenemos que el aprendizaje conlleva un proceso de transformación identitaria y va más allá de la mera vinculación de conocimientos, lo que nos aproxima a la noción de fondos de identidad (Autores, 2016).

Sin embargo, a partir de los trabajos del CREDE (Dalton y Tharp, 2002; Tharp, 2006; Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2000; Wyatt, Yamauchi y Chapman-DeSousa, 2014; Yamauchi, 2003), hemos propuesto dos niveles potenciales más de contextualización educativa, a saber, la familia y la comunidad. En este sentido, cabe considerar la *contextualización* o *enseñanza en contexto* como la conexión del contenido y práctica escolar (instrucción, actividades educativas formales) con los conocimientos e intereses del aprendiz (lo que hemos llamado sus *fondos de identidad*), así como los conocimientos, habilidades y recursos de los hogares de los estudiantes (los *fondos de conocimiento* de las familias) y los recursos y temas comunitarios, ya sean de ámbito local como de ámbito global. Desde esta perspectiva, la contextualización supone vincular los conceptos académicos y práctica educativa formal con las experiencias previas de aprendizaje de los aprendices y sus contextos relevantes de vida, entre ellos especialmente los saberes y recursos de las familias, así como los hábitos y temas de la comunidad. Idea que nos invita a recuperar la noción de *mesosistema* de Bronfenbrenner para articular una visión sistémica tanto del acto educativo como de la contextualización educativa.

Hace ya más de tres décadas aparecía el libro de Urie Bronfenbrenner *La ecología del desarrollo humano* (Bronfenbrenner, 1987/1979). En dicho trabajo, el autor articuló un modelo teórico para dar cuenta de la influencia del medio ambiente, el contexto, en el desarrollo psicológico de las personas. Tras diagnosticar la psicología evolutiva como una *ciencia extraña* debido a la utilización, casi exclusiva, del método experimental; Bronfenbrenner advierte de la necesidad de atender a los contextos cotidianos de vida que afectan a las personas. El laboratorio es un contexto artificial y ello dificulta la *validez ecológica* de los experimentos que en él se diseñan. La conducta se produce se sitúa siempre en un contexto, y es preciso analizar las fuerzas ambientales que afectan al curso y contenido del desarrollo humano: desde la participación en contextos donde la persona tiene un papel activo (la escuela, la familia, el grupo de amigos, para un niño o niña), pasando por los ayuntamientos, entidades sin ánimo de lucro o fundaciones, de un determinado entorno social, hasta las políticas macro que engloban el sistema de valores y creencias de un país, el sistema económica y el régimen político (Autores, 2012).

Uno de los niveles identificados y descritos por el autor es el *mesosistema*, es decir, las relaciones entre dos o más contextos de vida en los que el aprendiz tiene una participación activa. El ejemplo paradigmático para un niño en edad escolar es el *mesosistema* formado por la escuela y la familia, pero también sería un mesosistema la relación entre la escuela y el territorio, comunidad o entorno social (lo que aquí hemos caracterizado como tercer nivel de contextualización educativa).

Según Bronfenbrenner (1987/1979) dichas relaciones entre entornos o contextos de socialización y aprendizaje, ya sean formales o informales, pueden propiciarse a

través: a) de la *participación en entornos múltiples* (la misma persona –el aprendiz– sirve de vínculo) al participar en dos o más contextos inmediatos como pueden ser la casa y la escuela; b) de la vinculación indirecta (cuando la conexión entre los dos o más entornos se establece a través de un tercer agente o contexto, por ejemplo un psicopedagogo o psicólogo escolar que establece una relación entre la escuela y la familia de un alumno); c) de la *comunicación entre entornos* (transferencia de información entre entornos que se intercambian informaciones específicas) y, finalmente, d) *conocimiento entre entornos* (información o experiencias en un entorno con respecto del otro).

En cualquier caso, la intervención educativa a nivel del *mesosistema* se traduce en la creación de continuidades educativas entre distintos agentes y contextos de vida y actividad. Conexiones que en este artículo postulamos a un triple nivel: 1) escuela-aprendiz, 2) escuela-familia, 3) escuela-comunidad (ver figura 1).

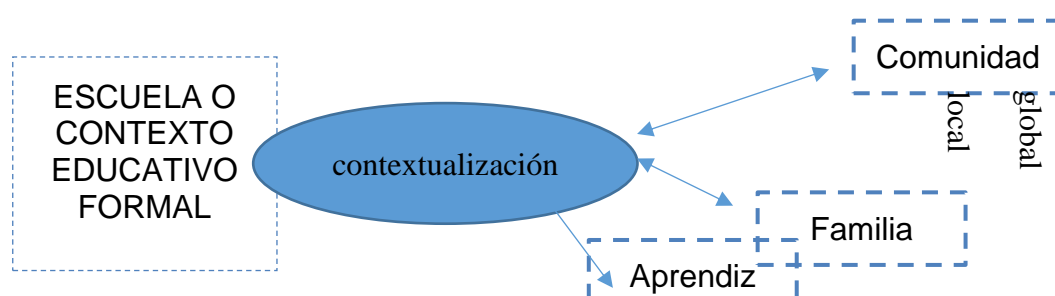


Figura 1. Niveles de contextualización educativa

Según estableció el mismo Bronfenbrenner: “El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interrelaciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás” (Bronfenbrenner, 1985, p. 51-52). En el libro, anteriormente citado, el autor se refería a esta misma idea de la siguiente manera: “El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, actividades y dadas en las que participa la persona vinculante con otros entornos estimula la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 1987/1979, p. 58).

Como se ha ilustrado en los distintos ejemplos a lo largo del artículo, dichas continuidades educativas se pueden facilitar a través de la creación de actividades compartidas, el intercambio de información y conocimientos o el reconocimiento e incorporación de los recursos de los que dispone el aprendiz, las familias y la comunidad (Autores, 2010). Por ejemplo en el caso de la caja de zapatos se trata de incorporar objetos significativos del alumno para poderlos vincular con actividades educativas como las matemáticas (sumar objetos de la caja), aprendizaje de los colores o aspectos vinculados a la adquisición de vocabulario y lectoescritura (Hughes y Pollard, 2006). Conexiones que en el caso del trabajo de Mantei y Kervin (2014) se establecen a partir de un libro ilustrado. Además, como ilustra la aproximación de los fondos de conocimiento, dicha conexión puede “trascender” al alumno cuando el docente incorpora las habilidades, destrezas, saberes de sus familias (González, Moll y Amanti, 2005), así como vincula la escuela con la comunidad, local (el ejemplo de la escuela

“Camins”) y global (el ejemplo a propósito del proyecto “Camino hacia el Oro / Brasil-Rio 2016”).

En definitiva, la visión que se obtiene del aprendizaje y la educación, desde esta perspectiva, es amplia al entender que dichos procesos se distribuyen y sitúan en distintos contextos y experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida y, también, a lo ancho de la misma, es decir, escenarios formales como pueden ser la escuela o universidad pero también informales como una conversación entre amigos, o la visita a un museo o centro cultural (Coll, 2012; Vila y Casares, 2009). El reto consiste en propiciar conexiones entre estas distintas experiencias de aprendizaje, y estos distintos contextos de vida y socialización.

Referencias bibliográficas

Autores (2010)

Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.

Bronfenbrenner, U. (1987/1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.

Dalton, S. y Tharp, R. (2002). Standards for Pedagogy: Research, theory and practice. En G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21 Century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 181-194). Oxford: Blackwell.

Autores (2012)

Autores (2014)

Autores (2016)

Autores (2014a)

Autores (2014b)

Autores (2013)

Autores (2012)

Autores (2012)

Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. y Figueiredo, C. (2013). Curricular Contextualization: Tracking the Meaning of a Concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425. doi:10.1007/s40299-012-0041-1

González, N., Moll, L.C. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hughes, M. y Pollard, A. (2006). Home-school Knowledge Exchange in Context. *Educational Review*, 58(4), 385-395. doi: 10.1080/00131910600971784

Autores (2015)

Mantei, J. y Kervin, L. (2014). Interpreting the images in a picture book: Students make connections to themselves, their lives and experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 76-92. doi: 10.1002/trtr.1314

McIntyre, E., Rosebery, A. y González, N. (2001). *Connecting curriculum to students' lives*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Moll, L. (2011). Only life educates. Immigrant families, the cultivation of biliteracy, and the mobility of knowledge. En P. R. Portes, & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st Century Society: Advances in Cultural-Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities* (pp. 152-161). New York: Peter Lang.

Moll, L. y González, N. (2004). Engaging Life: A Funds of Knowledge Approach to Multicultural Education. En J. Banks & C. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition* (pp. 699-715). New York: Jossey-Bas.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. doi: 10.1080/00405849209543534

Perin, D. (2011). Facilitating student learning through contextualization: A review of the evidence. *Community College Review*, 29(3), 268-295. doi: 10.1177/0091552111416227

Tharp, R. G. (2006). Four hundred years of evidence: Culture, Pedagogy, and Native America. *Journal of American Indian Education*, 45(2), 6-25.

- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S. y Yamauchi, L. A. (2000). *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder, CO: Westview Press.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whyte, K. L. y Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Early Years. An International Research Journal*, 36(2), 207-221. doi: 10.1080/09575146.2016.1139546
- Wyatt, T., Yamauchi, L. y Chapman-DeSousa, B. (2014). Using the CREDE Standards for Effective Pedagogy in a Greenlandic Settlement School. *Multicultural Perspectives*, 14(2), 65-72. doi: 10.1080/15210960.2012.673304
- Yamauchi, L. (2003). Making school relevant for at-risk students: The Wai'anae High School Hawaiian Studies Program. *Journal of Education for Students Placed At-risk*, 8(4), 379–390. doi: 10.1207/S15327671ESPR0804_1

Moisès Esteban-Guitart, es Licenciado en psicología y en filosofía, así como Doctor en psicología. Amplió estudios en la Universidad de Salamanca, la Universidad Intercultural de Chiapas (México), el Institute of Psychological Sciences (Leeds University, Inglaterra). Ha realizado una estancia postdoctoral en el Institute for Cultural Research & Education (California, EE.UU.) y ha sido profesor visitante en el College of Education, University of Arizona (EE.UU.). Actualmente es profesor del departamento de psicología de la Universidad de Girona.