

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y
Desarrollo Humano / Working
Papers on Culture, Education
and Human Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Nuevas mirada escolares: La práctica educativa en las sociedades del siglo XXI

Irene González-Ceballos
Cristina Zhang-Yu
Mariona Llopart
David Subero

ISSN 1699-437X | Año 2019, Volumen 15, Número 3 (Diciembre)

Resumen: La sociedad ha ido experimentando una serie de cambios durante las últimas décadas que la han hecho más heterogénea, tecnológica y digitalmente más dependiente, más inestable laboralmente y más desigual. Hay algunos autores que hablan incluso de un “cambio de época” (Subirats, 2019). La presión política y social de este fenómeno, está llegando también a la escuela. La escuela, como espacio de intermediación (Moll, 2014; Vila & Esteban-Guitart, 2017; Subirats, 2019), es necesario que se actualice y regenere si no quiere quedarse desfasada. Sin embargo, esta actualización tiene que ir acompañada de soluciones tales como reconocer las identidades de los aprendices en contextos de heterogeneidad o bien apostar por prácticas educativas que ayuden a construir la agencia y la visión crítica de los estudiantes. Para ello, abrir la escuela hacia el territorio apostando por la interrelación entre componentes educativos, sociales y culturales puede ayudar a que ésta responda nuevamente a las demandas que la sociedad le pide. A continuación, presentamos tres propuestas que van en la dirección de avanzar hacia experiencias educativas en donde la escuela, y diferentes agentes de su entorno, participan conjuntamente en la solución y mejora de los procesos de aprendizaje de los aprendices.

Palabras clave: identidad; educación; aprendizaje; relaciones familia-escuela-comunidad.

Abstract: The society has been experiencing a series of changes during the last decades that have made it more heterogeneous, technologically and digitally more dependent, more unstable at work and more unequal. There are some authors who even speak of a “change of era” (Subirats, 2019). The political and social pressure of this phenomenon is also coming to school. The school, as an intermediation space (Moll, 2014; Vila & Esteban-Guitart, 2017; Subirats, 2019), needs to be updated and regenerated if it does not want to be outdated. However, this update has to be accompanied by solutions such as recognizing the identities of the learners in contexts of heterogeneity or betting on educational practices that help build the agency and the critical vision of the students. To do this, opening the school to the territory by betting on the interrelation between educational, social and cultural components can help it respond again to the demands that society asks for. Next, we present three proposals that go in the direction of moving towards educational experiences where the school, and different agents of its surroundings, participate jointly in the solution and improvement of the learning processes of the apprentices.

Keywords: identity; education; learning; relationship family-school-community

Autoras y autor

Irene González-Ceballos
Cristina Zhang-Yu
Mariona Llopart
David Subero
Universitat de Girona
Correo-e: david.subero@udg.edu

Cita del artículo

González-Ceballos, I., Zhang-Yu, C., Llopart, M. y Subero, D. (2019). Nuevas miradas escolares: La práctica educativa en las sociedades del siglo XXI. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(1), 64-72. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

INTRODUCCIÓN

La globalización ha modificado nuestros comportamientos en ámbitos tan diferentes como el trabajo, la economía, el entretenimiento o la enseñanza. Por una parte, ha facilitado la integración global progresiva de los mercados y las empresas, así como la posibilidad de hacer gestiones y transacciones en cualquier parte del mundo y en cualquier momento con un dispositivo móvil al alcance de nuestra mano. Sin embargo, en una sociedad global, la generación, procesamiento y transmisión de la información se ha convertido en el eje central de la productividad, el poder y la organización cultural, social y política (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017). La movilidad de grandes flujos de personas hacia estos centros de poder y la aparición de una amplia gama de identidades (debido a su origen étnico, religión, idioma, cultura, etc.) ha sido un fenómeno colateral de los procesos globalizadores que a su vez acentúan espacios de "heterogeneidad cultural". Así, las sociedades contemporáneas son ahora más diversas, más dependientes tecnológicamente, más inestables laboralmente y más desiguales teniendo un fuerte impacto en los procesos sociales y culturales de las personas.

La escuela no es inmune a estos procesos. Es decir, las funciones tradicionales asignadas al sistema educativo son ahora cuestionadas por las transformaciones económicas, sociales y culturales de las sociedades postindustriales y se reclama más y mayor respeto por las diferencias culturales, idiomáticas, religiosas y sexuales (Subirats, 2003; 2019). La presencia de estas diferencias en las escuelas requiere de un pensamiento radical sobre cómo abordar con éxito esta heterogeneidad social y cultural para mantener y garantizar la igualdad, la justicia y la cohesión social (Vila & Casares, 2009). Algunos autores han definido las prácticas educativas que se basan en la justicia social como aquellas en que los agentes educativos hacen explícita la diversidad y la equidad dentro de dichos procesos luchando contra las desigualdades, las injusticias sociales y la opresión en el territorio o comunidad en que uno vive (Subero et al, 2015; Erchick & Tyson, 2013). Dichas prácticas tienen como objetivo avanzar hacia la igualdad de oportunidades en alumnos que comprenden características tales como bajos ingresos, grupo étnico minoritario, origen extranjero (inmigrantes, indocumentados o inmigrantes de segunda generación) o acento extranjero. Es decir, los llamados alumnos infrarepresentados (Ríos-Aguilar et al., 2011).

Una forma de avanzar hacia la cohesión social y garantizar la igualdad en las escuelas es la apertura de éstas hacia el territorio (Subirats, 2019; 1999). El territorio no es entendido, aquí, como un espacio apersonal en donde acontecen situaciones y conductas ajenas a los individuos. Al contrario, en el momento que incorporamos el territorio en el mapa geográfico de la acción educativa entendemos la necesidad de desarrollar acciones para fortalecer la relación afectiva y emocional con los entornos. Es decir, el entorno se convierte en un contexto de aprendizaje de valores cívicos, un marco identitario, un referente compartido (Vila & Esteban-Guitart, 2017). Avanzar hacia experiencias educativas que comprendan los contextos y territorios en donde el aprendiz aprende significa avanzar hacia puentes entre la escuela y los otros contextos de aprendizaje (Vila & Esteban-Guitart, 2017). Sin embargo, a día de hoy existen ciertos alumnos que 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 infrarepresentados (Ríos-Aguilar et al., 2011). Un ejemplo de ello es la homogenización y uniformidad cultural que se hace evidente a través de las dinámicas de la institución educativa en las prácticas, el currículum y la pedagogía escolar. Incluso, 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, 2013). De este modo, es necesario avanzar hacia 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; especialmente en aquellos más vulnerables.

Además, la aparición de la sociedad de la información (Castells, 1996) y el uso extendido de los dispositivos móviles y las nuevas tecnologías para interconectar personas y contextos culturales presentan escenarios emergentes que algunos autores han llamado "nueva ecología del aprendizaje"

(Barron, 2004, Coll, 2013). De este modo, el aprendizaje es entendido como un proceso que no se desarrolla de forma exclusiva en las instituciones formales tales como la escuela, sino que la persona incorpora a través de sus experiencias de vida, como resultado de la participación y tránsito en diferentes escenarios, contenidos que reformulan las formas tradicionales de entender lo que se aprende y el cómo se aprende (Esteban-Guitart, 2016). Así, en un contexto de nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013), se pretende superar la dualidad entre aprendizaje formal e informal, y la categorización del aprendizaje relevante como aquél que es intencional, sistemático, formal, universal y planeado. Dicha concepción parte de una visión tradicional cognitiva referente al concepto de aprender en dónde los aprendices se entienden como individuos cognitivos que asocian sus aprendizajes previos con los aprendizajes a aprender en la institución escolar. Estos aprendizajes ofrecidos por la escuela son lógicos, bien estructurados psicológicamente, deliberados y empaquetados en unidades específicas para su asimilación (Ausubel, 1963). Sin embargo, hoy en día es necesario reformular el valor de los contenidos tales como "saberes estables", e incluir en la variable tantos otros conocimientos que se adquieren más allá del espacio escolar. Es decir, tanto o más importante que los contenidos son las competencias y las habilidades asociadas a su utilización, y éstas se aprenden en diferentes escenarios y mediante diferentes agentes educativos en dónde la acción educativa sería una acción "distribuida" (Coll, 2013). Lo relevante del planteamiento de la nueva ecología del aprendizaje, es que nos hace reflexionar sobre las implicaciones tradicionales y las funciones reales de la escuela. Es decir, en una sociedad en que el monopolio del aprendizaje ya no es exclusivo de la escuela y en dónde más del 80% del aprendizaje que el alumno adquiere lo hace fuera de dicho contexto (Banks, 2007) es necesario asumir en profundidad los parámetros de la educación formal (dónde, cuándo, con quién, de quién, cómo, qué y el para qué se aprende) así como revisar el currículum y las prácticas educativas actuales para modificar de forma sustancial la ecología del aprendizaje que actualmente sustenta los sistemas educativos en nuestras escuelas, basados en la escolarización tradicional (Vila & Esteban-Guitart, 2017; Coll, 2013). Para ello, es necesario que el sistema escolar sea modificado para responder a las necesidades de todos sus alumnos, independientemente de sus características psicológicas, físicas, sociales y la diferencia cultural (Vila & Esteban-Guitart, 2017). En otras palabras, no son los escolares quienes deben integrarse y adaptarse al sistema; por el contrario, es el sistema el que debe reconocer, abrazar y adaptar su propia población escolar, de acuerdo con la diversidad existente entre sus estudiantes (Besalu & Vila, 2009).

Por lo anterior, es necesario reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje para que, por una parte, generen sentido y significado en el alumno reconociendo aquellos aprendizajes que el alumno desarrolla en diferentes planos y dimensiones más allá de la escuela, de forma que sean culturalmente congruentes con sus verdaderos intereses. Por otra, es necesario que estos programas sean lo suficientemente motivadores y socialmente justos como para poder llegar a aquellos alumnos que tienen mayores dificultades para engancharse a itinerarios de aprendizaje formalizados de forma exitosa. Por lo anterior, presentar el marco de los fondos de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart, 2016) como planteamiento teórico-metodológico, sensible en el diseño de entornos de aprendizaje inclusivos, se sugiere una forma coherente para abordar estos desafíos. Lo que nos proponemos hacer aquí es describir brevemente el origen y el contexto del programa y luego ilustrar algunas de las aplicaciones del enfoque en Cataluña (España).

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). 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. 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 y comunitaria a la cultura escolar. De este modo, incorporando las prácticas culturales que se hallan en las familias de los alumnos se pretende modificar las prácticas y programas educativos con el objetivo de mejorar la enseñanza escolar de todos los alumnos, en especial de los más vulnerables. 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. 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.

Los Fondos de Identidad surgen como respuesta al foco de análisis casi exclusivo a las prácticas familiares. 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, éstos van creando sus propios mundos sociales a partir de fondos de conocimiento basados en sus propios intereses y experiencias tales como los grupos de amigos o internet (Esteban-Guitart & Moll, 2014a). 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; familia-escuela; amigos-escuela; internet-escuela; Smartphones-escuela (Cummins & Early, 2011; 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. De este modo, 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). 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. 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). Bajo esta perspectiva, los fondos de identidad incluyen objetos, actividades, o personas que forman parte de nuestra experiencia significativa. 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 facilita 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 (Moll, 2014), sino que también es un proceso de creación de identidades (Esteban-Guitart, 2016).

Hoy en día, los aprendices dan sentido a sus aprendizajes a través de sus experiencias vitales, incluyendo las interacciones sociales, la participación en diferentes contextos de actividad y la mediación cultural. Cuando el alumno aprende significativamente, lo hace a través de la incorporación de dichos objetos, actividades, personas, instituciones o sitios que se inscriben en su propia identidad. Es decir, los aprendices se sumergen en experiencias en las que utilizan un conjunto de elementos que para ellos son familiares, significativos y los definen (Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart & Llopart, 2019). El reto para los profesionales de la educación consiste, entonces, en buscar la equidad y el buen desarrollo de

los aprendizajes a partir de la consideración como recursos para la educación la construcción de los conocimientos y experiencias de los estudiantes y sus familias, logrando así conectar el currículo educativo con la vida de los aprendices (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Es por eso, y retomando lo expuesto anteriormente, que en la actualidad, frente a un abanico tan amplio de diversidades en el aula, es importante tomar en consideración y utilizar los recursos de los para poder salvar las discrepancias existentes en la interacción entre los diferentes contextos de desarrollo, en especial en aquellos alumnos que presentan mayores dificultades en generar sentido a lo que aprenden. En base a lo anteriormente expuesto, a continuación se presentan tres intervenciones basadas en programas culturalmente congruentes que propician mejoras en la interacción y en la influencia educativa del alumnado.

Proyecto Camins

El proyecto “Camins” (Llopart et al., 2018) usa las experiencias significativas de las familias y los estudiantes fuera de la escuela para implementarlas en el proyecto que se desarrolla desde el año 2015 en una escuela de educación infantil y primaria de la ciudad de Banyoles (Girona). El centro educativo cuenta con un 40% de población de origen inmigrante, especialmente destacan Gambia y Marruecos como los países con mayor flujo de población. La escuela “Camins”, nace en febrero del año 2012 con una propuesta pedagógica centrada en los *ambientes de aprendizaje* contextualizados al territorio, que se va refinando al incorporar los fondos de conocimiento de los alumnos de forma progresiva. Para ello la experiencia educativa se organiza en 4 fases:

La primera de ellas, la formativa, pretende presentar al claustro de la escuela y a los profesores la aproximación de los fondos de conocimiento y la creación de grupos de estudio (grupos de docentes y profesores investigadores) con el objetivo de poder recoger los fondos de conocimiento de los alumnos y vehicularlos hacia actividades didácticas en la escuela dentro de las unidades formativas. De este modo, en un primer momento se hace una aproximación del enfoque a partir del marco teórico y experiencias educativas previas para después ir avanzando hacia la formación de técnicas etnográficas que serán utilizadas por parte de los docentes para la recogida de los susceptibles fondos de conocimiento. Usamos además, técnicas e instrumentos adicionales de base cualitativa que combina técnicas verbales y visuales con el objetivo de ofrecer distintas vías de expresión a los participantes (Esteban-Guitart, 2012), así como técnicas de entrevista, aplicándose de forma específica en el núcleo familiar. Finalmente, se realizan las visitas a los hogares de las familias.

Tabla 1
Sesiones formativas

Sesión 1	Sesión informativa a todo el claustro de la escuela. El objetivo es explicar y discutir la aproximación de los fondos de conocimiento (objetivos, concepto, antecedentes, aplicaciones). Formación del grupo de estudio (docentes y profesores investigadores)
Sesión 2	Sesión formadora en las diferentes técnicas etnográficas que se utilizan en el marco de los fondos de conocimiento: entrevista breve CEMELA, dibujo identitario, entrevista original del programa fondos de conocimiento, círculo significativo y el genograma.
Sesión 3	Sesión organizadora de las visitas a las familias con el objetivo de potenciar la percepción e interiorización de las posibilidades que ofrecen las familias con el establecimiento de nuevas relaciones sociales entre la escuela y la familia. También, se adaptó la entrevista original del programa fondos de conocimiento, atendiendo a las características de las familias seleccionadas

Nota: elaboración propia

Seguidamente se desarrolla la fase de trabajo de campo. La intención es documentar los fondos de conocimiento (saberes, prácticas y habilidades de las familias) detectados en las visitas a los hogares familiares. Las familias son escogidas por las maestras y maestros de la escuela. Los criterios de selección son: familias de alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje y seguimiento académico o familias que no mantengan una relación/contacto con el centro educativo. Normalmente se forman equipos de dos maestras que visitan a las diferentes familias (siempre hay el/la tutor/a del alumno/a). En tercer lugar se diseñan las prácticas educativas culturalmente inclusivas. La finalidad de esta fase es

establecer e ilustrar las propuestas didácticas contextualizadas a la vida de las familias entrevistadas y, a la vez, al proyecto de la escuela. Primero, dentro de la dinámica del grupo de estudio, se desarrolla una sesión colectiva para discutir los diferentes fondos de conocimiento detectados. Después, los docentes diseñan las propuestas didácticas que serán desarrolladas en las aulas. Se realizan algunas sesiones de seguimiento durante la implementación de las actividades curriculares para poder compartir: los puntos fuertes y débiles de cada una de las actividades, los objetivos pedagógicos alcanzados y las propuestas de mejora. Finalmente, se evalúa el desarrollo del programa. El propósito es conocer las opiniones y percepciones que tienen los docentes antes, durante y después de la aplicación del programa. Para poder realizar esta evaluación se pueden utilizar diferentes técnicas de registro cualitativas: cuestionarios de actitudes, expectativas y creencias y diarios reflexivos. También, se realiza una sesión de cierre con el grupo de estudio con el objetivo de conocer los elementos positivos, negativos o de mejora.

Las actividades que se realizaron a partir de los fondos de conocimiento detectados fueron “jugamos a cartas”, “la mochila futbolística” y “los cacahuets”. La propuesta de la primera actividad surgió a partir de las visitas familiares realizadas a los cursos de P3 y P4, al ser reconocido el uso de juegos como las cartas en el hogar de forma sistemática y en un contexto de significación para alguno de los alumnos. A partir de ahí, se facilitó, en el espacio de recreo el desarrollo de una actividad de cartas en las que se movilizan competencias tales como entender las normas, saber esperar el turno, mantener la percepción visual y saber buscar similitudes y diferencias. La propuesta de la segunda actividad surgió a partir del deporte, y en especial el fútbol, siendo uno de los fondos detectados en dos de las visitas familiares con niños de P3 y P4. La actividad consistió en llevar una mochila llena de objetos referentes al fútbol. De este modo, se intentaba que en un espacio grupal y de participación conjunta, se pudiera provocar una conversación entre todos los alumnos, así como la explicitación de sus conocimientos previos y vivencias personales. Finalmente, en la tercera actividad surgió a partir de las visitas familiares realizadas en niños de P5 y 1ª de Primaria y al respecto de la invitación de las madres para comer arroz con cacahuets. El hecho de mezclar arroz con cacahuets, típico para culturas norte-africanas, sorprendió a las maestras que pensaron recoger este alimento para plantear algunas actividades. De una forma científica, se observó el proceso de crecimiento de la planta del cacahuete, se utilizaron diferentes lenguas significativas (las maternas y la de la escuela; catalán y castellano) con el objetivo de crear un vocabulario sobre algunas palabras, sus traducciones y comentarios. También se realizaron platos típicos usando como ingredientes los cacahuets.

Proyecto EUCAB

El proyecto EUCAB -Expectativas Universitarias en un Centro Abierto de Barcelona- (Subero & Esteban-Guitart, 2017), llevado a cabo a finales del 2015 en el barrio de Ciudad Meridiana de Barcelona, partió 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 utilizando la metodología de los fondos de identidad y con un fuerte carácter de justicia social educativa. En EUCAB, se buscaba poder orientar educativamente a jóvenes teniendo 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.

Participaron en el estudio un total de 7 jóvenes pertenecientes al barrio de Ciudad Meridiana (Barcelona) entre 16 años y 22 años. El desarrollo del programa consistió en 5 sesiones vespertinas repartidas a lo largo de un mes: 1) Cuestionario sobre expectativas escolares y universitarias 2) Visita al campus universitario 3) Clase conjunta con alumnos universitarios en la Universidad 4) Elaboración de una carta de motivación y simulacro de entrevista 5) Testimonios. A lo largo de las diferentes sesiones, se pretendía modificar las expectativas de los jóvenes en relación a la universidad y estudios superiores a partir de vehicular sus experiencias de aprendizaje significativo e identidades fuera de la educación formal hacia las instituciones formalizadas. De este modo, y mediante el programa de los fondos de identidad, se planteó facilitar el tránsito entre unos espacios hacia otros de tal forma que pudieran auto-expresarse, autodefinirse y desarrollarse reconsiderando su sentido y significado en relación a los procesos de aprendizaje en educación superior y universitaria.

A lo largo de las actividades del proyecto, desde la elaboración de las entrevistas, técnicas e instrumentos basados en fondos de identidad, hasta la visita y participación en actividades universitarias, pasando por la carta de motivación, la mesa redonda con los testimonios y la consecuente evaluación sobre la relevancia del proyecto, hubieron evidencias de mayores cotas de participación y apropiación de las prácticas llevadas a cabo en las sesiones del proyecto que modificaba, en gran medida, la postura inicial de los jóvenes.

En los resultados obtenidos a partir de cuestionarios pre-post test y un análisis de contenido, se destacaron dos fenómenos. El primero de ellos fue la modificación de las expectativas que tienen los jóvenes una vez participado en el programa. Las expectativas a la hora de continuar estudios superiores fueron consistentes a través de la valoración que hicieron los participantes de su participación en el programa y en relación a la categoría “modificación de expectativas” en que los jóvenes modificaron, en mayor medida, sus expectativas en relación a los estudios superiores o universitarios. En segundo lugar, hubo una mayor elaboración y reflexión de las respuestas después del programa cosa que más allá del cambio de expectativas, sugiere que el paso por el programa generó un mayor asentamiento de los itinerarios educativos de los participantes afianzando sus conocimientos sobre la cuestión.

Proyecto “¿Quién soy yo?”

“¿Quién soy yo?” (Zhang-Yu, García-Díaz, Camps-Orfila, García-Romero & Lalueza, 2019), es un programa educativo iniciado a finales de 2018 que consta de siete sesiones de actividades para explorar los fondos de identidad de las aprendices de secundaria en un Instituto Escuela situado en el barrio de Bon Pastor en Barcelona. Se trata de un grupo internivel de 25 aprendices de 1º a 3º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en edades comprendidas entre los 12 y los 15 años. De esta manera, trabajando mediante el lenguaje plástico, literario y teatral en grupos pequeños durante las diferentes sesiones vimos que lo novedoso fue, precisamente, el hecho de otorgar un espacio para compartir, reflexionar y expresarse artísticamente sobre y en torno a los fondos de identidad. A diferencia de la actividades autobiográficas y visuales tales como el círculo significativo, que tenía la finalidad de explorar e identificar los fondos de identidad de cada alumno, el diseño de las sesiones siguientes permitió que la práctica educativa se dirigiera hacia sus experiencias y vivencias personales, así como a sus intereses y saberes de forma que pudieran encontrar formas para narrarse y entenderse.

Partiendo de actividades enfocadas hacia la participación activa de las aprendices, éstas nos llevaron a hablar sobre sentidos y significados de sus barrios, ciudades y países de origen o aquellos destinos donde quisieran ir (espacios geográficos); sobre sus amistades, sus familiares, profesores y educadores como personas importantes en sus vidas (fondos sociales); sobre el propio sentido del instituto y aquello que les gusta o no de dicho espacio argumentando el por qué (fondos institucionales); y, finalmente, sobre cómo se autodefinen, cómo se construyen, qué actividades, prácticas y religiones forman parte de ellos mismos y del sentido que les dan a dichos fondos culturales y prácticas identitarias. Así mismo, explorar estas dimensiones categoriales de los fondos de identidad, nos permitió agruparlas de manera que pudimos comprender las experiencias significativas de aprendizaje y el sentido que tenían para ellos en forma de identidad de una forma holística y múltiple, estableciendo relaciones entre las diferentes dimensiones de forma individual, pero a la vez coral en forma de diálogo colectivo.

Actualmente, se está desarrollando un segundo ciclo de intervención llamado proyecto “Identit.art”. Este proyecto se desarrolla como una asignatura optativa anual. En este espacio educativo, se acompaña a los jóvenes en la auto-indagación y construcción de la identidad mediante la expresión artística plástica, literaria y teatral. Para el diseño de las actividades se parte del marco teórico-práctico de los fondos de identidad con una perspectiva de justicia social educativa.

CONCLUSIONES

La educación es siempre un proceso cultural. Cuando el alumno aprende, lo hace a partir de procesos significativos a partir de prácticas, experiencias emocionales, discursos, artefactos, pensamientos y otro tipo de procedimientos que pasan a formar parte de los conocimientos y competencias del propio alumno. La diversidad cultural que existen en nuestras sociedades avanzadas y la diversificación de las formas y los modos de aprender, hacen que la escuela haya de reconsiderar sus prácticas educativas actuales y ser sensibles no solamente a esta heterogeneidad cultural, sino también a los aprendizajes que provienen de diferentes contextos y ecologías más allá del espacio institucional. Las tres experiencias educativas presentadas, basadas en el marco de los fondos de conocimiento e identidad, han tenido como objetivo ofrecer cierta coherencia de sentido y significado a las constelaciones de aprendizajes, muchas veces desconocidas entre sí, que desarrolla el aprendizaje a lo largo de sus experiencias personales de aprendizaje. A través de conocimientos significativos ubicados en contextos tales como la familia y el territorio, por una parte, y mediante la emergencia de procesos de autodefinición y autoexpresión por parte del propio aprendiz a través del establecimiento de identidades como aprendices, por otra, se ha pretendido insinuar algunos bosquejos hacia dónde creemos que han de dirigirse las prácticas educativas en el siglo XXI.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N. S., Valdés, G. y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. Washington: LIFE Center.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-37. doi: 10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA
- Castells, M. (1996). *The Information Age. Economy Society, and Culture. Volume 1: The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Cummins, J. y Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Erchick, D. B. y 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. (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. (2016). *Funds of identity. Connecting learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of identity. A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M. y Vila, I. (2017). Informationalism and informalization of learning in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History*, 6(1), 1-25. doi: 10.17583/hse.2017.2111
- Esteban-Guitart, M. y Llopart, M. (2019) La creación y utilización educativa de artefactos identitarios. *Revista Profesorado*, 23(2), 322-334. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9687
- 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.
- Llopart, M., Serra, J.M. y Esteban-Guitart, M (2018). Teachers' perceptions of the benefits, limitations, and areas for improvement of the funds of knowledge approach. A qualitative study. *Teachers and Teaching*, 24(5), 571-583. doi: 10.1080/13540602.2018.145272
- Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.

- Moll, L. y González, N. (2004). *Enganging Life: A Funds of Knowledge Approach to Multicultural Education*. En Banls, J. y McGee Banks, C. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition* (pp. 699-715). New York: Jossey-Bas.
- Rios-Aguilar, C., Marquez-Kiyama, J., Gravitt, M. y Moll, L. (2011). Funds of knowledge for the por 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 y L. Moll (Eds.), *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 153-165). Taylor & Francis.
- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2017). La mejora de las expectativas educativas en un Centro Abierto de Barcelona. Un proyecto de orientación educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social. *Cultura y Educación*, 29(2), 390-394. doi: 10.1080/11356405.2017.1306989
- Subero, D., Brito-Rivera., L.F. y Esteban-Guitart, M., (2017). La incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en la escuela normal de Texcoco, México: Las creencias de los docentes en formación. *Contextos Educativos*, 2, 9-25. doi: 10.18172/com.2848
- Subero, D., Vila, I. y 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
- Subirats, J. (1999). Ciutat, comunitat i escola: anàlisi de les interrelacions escola-territori. En VV.AA, *Per una societat compromesa amb l'educació* (pp. 305-343). Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Subirats, J., (coord) (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona. Editorial Mediterrànea.
- Subirats, J. (2019). Educación y compromiso social. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 2-11.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Vila, I. y Esteban-Guitart, M., (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., García-Romero, D. y Lalueza, J.L. (En prensa). Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Revista de Estudios Pedagógicos*.
- Zipin, L. (2013). Engaging middle years learners by making their communities curricular: A Funds of Knowledge approach. *Curriculum Perspectives*, 33(3), 1-12.