

¿PUEDE LA PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE DE BASE COMUNITARIA CONTRIBUIR A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

*(Can community-based personalized learning contribute to the
Inclusive Education?)*

Iglesias Vidal, Edgar.

(Instituto de Investigación Educativa, Universidad de Girona)

Esteban - Guitart, Moisés.

(Instituto de Investigación Educativa, Universidad de Girona)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 26/04/2020

Fecha aceptación: 30/11/2020

Resumen

La tesis principal que se desarrolla en este artículo es que la personalización de base comunitaria (Pbc) puede contribuir al desarrollo de procesos educativos inclusivos. A partir de la noción de “diversidad profunda”, en sintonía con la filosofía de la inclusión educativa, y tomando como punto de partida la personalización del aprendizaje escolar, se define la Pbc como aquel proceso de aprendizaje en el que el alumnado ve enriquecidas sus trayectorias y experiencias de aprendizaje, mediante proyectos configurados en el marco de una red dinámica de contextos, servicios y recursos vinculados con sus identidades, intereses, necesidades y motivaciones. Se caracteriza por su dinamismo, puesto que tales elementos se encuentran en permanente (co)construcción, como por su visión colaborativa, puesto que tiene lugar en el marco de contextos sociales de colaboración, promoción y participación. Se sugieren y discuten cuatro principios asociados a dicha noción, a saber: la necesidad de construir biografías educativas de base comunitaria, el trabajo colaborativo como elemento generador de aprendizajes compartidos, la sostenibilidad de las identidades, sentidos y prácticas culturales, así como la equidad como foco para garantizar el acceso a las oportunidades educativas.

Como citar este artículo:

Iglesias Vidal, E., Esteban – Guitart, M. (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la Educación Inclusiva? *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 196-212.



Palabras clave: *aprendizaje, educación inclusiva, educación intercultural, equidad, personalización, personalización de base comunitaria.*

Abstract:

It is argued in this paper that community-based personalized learning (CpL) can contribute to the development of the inclusive education. Based on the notion of “Deep diversity”, in line with inclusion philosophy, and on the personalized learning as starting point, the CpL is defined as the learning process in which students enrich their particular learning trajectories and experiences, through projects configured within the framework of a network of services, resources and contexts related to their identities, interests, needs and motivations. It is characterized by its dynamism as a permanent process in (co)construction collaboratively by practices based on participation, promotion and collaboration. Four principles associated with this notion are considered. First, the need to create community-based educational biographies. Second, the collaborative work as a shared learning facilitator. Third, the sustainability of cultural identities, senses and practices. Fourth, the equity as a challenge to allow access to educational opportunities for all.

Key words: *learning, inclusive education, intercultural education, equity, personalization, community-based personalized learning.*

1. A modo de introducción: De la diversidad “superficial” a la diversidad “profunda”

Por definición la educación inclusiva supone una aproximación comprensiva universal que promueve la excelencia y equidad educativa para el conjunto, más allá de la condición lingüística, intelectual, económica, de género o cualquier identificación social de los y las aprendices (Ainscow, 2012; Arnaiz, 2003; Echeita y Sandoval, 2002; Martin, 2011). De hecho, nos referimos a una perspectiva de largo recorrido y con varios antecedentes. Por ejemplo y, desde el ámbito de las necesidades educativas especiales, en el informe Warnock (1978) ya se señalaba la necesidad que el conjunto del alumnado desarrollara sus etapas escolares de un modo normalizado.

No obstante, recientemente se han presentado algunos trabajos que identifican serios obstáculos para la plena inclusión educativa y desarrollo de la equidad. En común, se sugieren cambios de naturaleza pedagógica y desde la perspectiva de la formación docente. Desde el ámbito del alumnado con discapacidad, Medina (2016) concluye que los mecanismos de nuestro sistema educativo no son suficientes para garantizar la plena igualdad de oportunidades. Essomba, Guardiola y Pozos (2019) señalan que la nueva composición de las aulas españolas, desde el punto de vista de la diversidad sociocultural de su alumnado, y en aras de garantizar el éxito educativo, requiere de nuevos planteamientos pedagógicos. Dichos autores apuestan por fomentar un marco de socialización entre la comunidad educativa sostenido desde una dimensión intercultural, como factor clave para el aprendizaje personal y académico. Resulta también muy

sugerente la revisión de Gortazar (2019) sobre la capacidad de nuestro sistema educativo para ser equitativo, planteando dudas fundamentadas sobre este cometido y situando al ámbito curricular como uno de los ámbitos prioritarios para su discusión.

Al igual que ocurre con el término diversidad, en el término “inclusión” prevalece aún un discurso asociado y reducido a determinados colectivos, por ejemplo, el “alumnado con necesidades educativas especiales”, objeto tradicional de la educación inclusiva (Florian, 2008) y, en el caso concreto de la “educación intercultural”, básicamente personas de origen extranjero, ya sean de primera o segunda generación (Besalú, 2001).

En este sentido, un reciente estudio etnográfico muestra que en relación a determinadas prácticas de segregación escolar subyacen concepciones que vinculan la “diversidad” a colectivos caracterizados por el estatus socioeconómico o la procedencia cultural familiar. Se destaca tres usos mayoritarios del concepto de diversidad que aluden a tres niveles desde los que se expresa y organiza la diversidad en contextos escolares en Catalunya: a) alumnado caracterizado como “diverso” (origen extranjero, condición socioeconómica baja, etnia gitana y/o alumnado con dificultades de aprendizaje o conductuales), b) “grupos de diversidad” (agrupaciones según el rendimiento académico y/o problemas conductuales) y, finalmente, c) “centros de diversidad” (centros con una concentración de alumnado en inferioridad de condiciones a consecuencia de la segregación escolar) (Tarabini, 2017). Usos que denotan un discurso más general que vincula la diversidad a problemas o carencias. Lo que en el ámbito educativo se conoce como “perspectiva del déficit” basándose en la consideración de que las lenguas, prácticas y formas culturales de los estudiantes de grupos culturales “minoritarios” son deficientes en relación a la lengua, alfabetización y formas culturales exigidas y legitimadas en el contexto formal de enseñanza y aprendizaje (Valdés, 1996). Según el Centro de Investigaciones Sociológicas, cuando los participantes, muestra española, escuchan la palabra “inmigración” lo asocian, por orden de importancia: necesidad de venir a trabajar; pobreza y desigualdad (CIS, 2012). Además, se evidencia que perdura en el tiempo la percepción de preocupación entorno al fenómeno migratorio (CIS, 2017).

Es destacable que en términos generales el sistema educativo español no promueva desde sus políticas educativas la promoción de relaciones familia – escuela, reconociendo sus múltiples posibilidades y sentidos y favoreciendo interacciones horizontales. Es decir, reivindicamos poner en práctica aquello que se señala desde la investigación educativa. Son muchas las evidencias que señalan que la relación cercana y positiva entre escuela y familias contribuye positivamente al proceso educativo del alumnado (Barth, 2011; Epstein, 2011). No obstante, en la línea de lo señalado por Essomba, Guardiola y Pozos (2019) predomina más bien un modelo de participación unidireccional, fundamentado en lógicas de relación verticales. Por tanto, no resulta un ejercicio demasiado temeroso considerar que estos elementos no se presentan de inicio como factores favorables para la

superación de determinadas visiones fundamentadas en el déficit. Por ejemplo, en el contexto formal se confirma en un estudio nacional que analizó las percepciones de los docentes en relación a las familias inmigrantes. El análisis muestra la prevalencia de categorías negativas (por ejemplo: pobreza, miseria, necesidades) y neutras (distinta cultura, nueva vida, cambios), frente a positivas (riqueza cultural, aprender de ellas, dominio de distintas lenguas) (Esteban-Guitart y Vila, 2013).

A su vez, en los equipos educativos del contexto no formal se identifican visiones entorno a la diversidad consideradas poco reconocedoras, esencialistas y asimilacionistas (Iglesias, 2014). Concretamente, en ocasiones se concibe al origen cultural como el factor determinante y explicativo del tipo de relaciones, interacciones y expectativas que tendrán lugar en los contextos de relación que propicia el espacio educativo. De este modo, los equipos educativos portadores de tales visiones proyectan expectativas determinadas sobre los participantes de minorías culturales, reduciendo la autonomía personal de adolescentes o jóvenes: se aventura su comportamiento y actitud en base al grupo cultural de pertenencia. Asimismo, existen visiones que fundamentadas en la asimilación cultural consideran que lo más justo en términos educativos supone ofrecer las mismas respuestas a los participantes, independientemente de encontrarse en entornos caracterizados por su diversidad sociocultural. Sobre todo, ocurre cuando los participantes expresan su identidad cultural a través de la religión. No obstante, conviene recordar que la participación de los adolescentes y jóvenes de familia de origen extranjero en los contextos educativos no formales, supone importantes beneficios a nivel personal, académico y en términos de cohesión social.

Al margen del contexto educativo en el que nos situemos, desarrollar la capacitación profesional en el ámbito de la diversidad es del todo urgente y prioritaria. De hecho, instituciones como la OCDE (2014) consideran el desarrollo de la pedagogía intercultural como necesario en los programas de formación de nuestros docentes.

Por todo lo expuesto hasta ahora, partimos de una consideración antropológica según la cual la diversidad es una característica intrínseca de la naturaleza humana, un hecho empírico constatado a nivel biológico y fenotípico asociado a la supervivencia de la especie (Folke, Holling y Perrings, 1996), así como a nivel psicológico y sociocultural (Cole, 1998; Esteban-Guitart, 2010). Consideración que nos invita a superar una concepción “superficial” de diversidad (empíricamente identificada por categorías socioculturales a partir de determinados rasgos físicos como el color de la piel o la forma y tamaño de los ojos) hacia una concepción “profunda” de la misma que reconoce, como hecho, que la diversidad forma parte individual de cada persona, resultado de sus peculiares trayectorias y experiencias de aprendizaje, en espacios (“a lo ancho”) y tiempos (“a lo largo”) distintos (Esteban-Guitart, Coll y Penuel, 2018). Es decir, la naturaleza híbrida y procesual de todo fenómeno humano y cultural obliga a reconocer la heterogeneidad menospreciada en etiquetas homogeneizadoras como la adscripción nacional, religiosa o etnolingüística. Existe una riqueza y pluralidad de

formas de expresión e identificación dentro de categorías aparentemente compactas como una determinada identidad religiosa o una adscripción nacional. Tal y como lo expresa Gee (2017) se trata del principio del subtipo (“Sub-Type Principle”) según el cual “la diversidad real existe en uno o más niveles inferiores de cualquier nivel general” (p. 83).

Estas consideraciones nos remiten a la necesidad de una mirada crítica entorno a la noción de diversidad. Consideraciones como la función instrumental de la cultural (Essomba, 2006) nos permiten interpretar los contextos educativos desde su dimensión intercultural: adentrarse y comprender las visiones, vivencias e identificaciones culturales de los aprendices, contando con la competencia de conectar distintos ámbitos de significado (Iglesias, 2014). De un modo coloquial sería equivalente a la metáfora del ejercicio continuo y artesano de desgranar y comprender las diferentes capas de una misma cebolla.

Esta aseveración conlleva que la educación inclusiva, así como la llamada “atención a la diversidad”, no debiera centrarse en un determinado colectivo definido a partir de su lengua materna u origen cultural, sino el grupo escolar, en su totalidad, con sus distintas identidades, motivaciones, intereses, experiencias, prácticas culturales, contextos de vida e itinerarios de aprendizaje particulares. En definitiva, situar la persona, no la etiqueta, en el centro del análisis e intervención. Florian y Black-Hawings (2010), en un estudio realizado en dos centros de educación primaria de Escocia, concluyen que las diferencias dentro del aula por nivel (estudiantes que se les solicita menos trabajo o realizan actividades más sencillas) conlleva la estigmatización, percibiéndoles como diferentes por el docente y el resto de alumnos. Además, penaliza puesto que se establecen techos de nivel, logros, desarrollos y competencias. Contrariamente, las autoras muestran el beneficio de un modelo inclusivo, caracterizado por la multiplicidad de actividades y posibilidades ofrecidas por el docente, en el que el alumnado puede decidir qué, cuándo, cómo, dónde y con quién desempeñar dicha actividad.

Además, conviene reivindicar un uso crítico y más amplio del concepto de diversidad, en línea con la noción de diversidad profunda. Es decir, situándonos en el eje *profesional educativo – aprendiz*, frecuentemente se asume, equivocadamente, que la diversidad cultural es algo ajeno al profesional. Se considera que la diversidad se define y construye con y desde los alumnos, puesto que son diversos, sin incluir el profesional en esta categoría. Al respecto, trabajos como los de Sarrazin (2018) concluyen que si bien la diversidad cultural en la actualidad es comprendida en términos de apertura hacia las diferencias, esta misma comprensión evidencia el riesgo de cumplir una función clasificadora, condicionada negativamente por factores externos al proceso educativo del que el docente forma parte.

De este modo y como comentario final al apartado, los planteamientos teóricos hasta ahora expuestos, contribuyen y se dirigen a fomentar la agencia, responsabilidad y control de los procesos de aprendizaje por parte del alumnado (bajo la premisa del aprendiz como capaz y con la ayuda u orientación necesaria),

así como la legitimación y reconocimiento, en clave de igualdad y derecho, de la participación y manifestación de las voces de los aprendices (Echeita y Ainscow, 2011). Lo que nos conduce a la llamada “personalización del aprendizaje”. Para ello, deben darse algunas condiciones pedagógicas y de soporte, puesto que la atención a la diversidad, es decir, al conjunto del alumnado y conjuntamente con los profesionales de la educación, precisa de ellas. Lo desarrollamos en los siguientes apartados.

2. Fundamentación: Contribuciones desde la revisión teórica

2.1 La personalización del aprendizaje escolar como punto de partida

Coll (2016) define la personalización del aprendizaje escolar como “la diversificación de las oportunidades, experiencias y recursos de aprendizaje en función de las necesidades y los intereses de los aprendices” (p. 47) con el objetivo de que “el aprendiz pueda dar a lo que aprenda un sentido personal” (p. 52).

Se trata de un planteamiento pedagógico vinculado a la aproximación constructivista en educación que, a la vez, recoge el legado de la llamada Escuela activa, Escuela nueva o Educación progresista que se remonta a finales del siglo XIX y se desarrolla a lo largo del siglo XX de la mano de autores como John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Ovide Decroly, Edouard Claparède, Maria Montessori o Adolphe Ferrière. En común, estos autores comparten una tendencia en situar el aprendiz en el centro de la preocupación y acción educativa. De modo que las necesidades, motivaciones e intereses, conjuntamente con su participación activa en la actividad escolar, se convierten en los ejes vertebradores del proceso educativo.

Sin embargo, la “personalización del aprendizaje” o “aprendizaje personalizado” supone un salto cualitativo en el sentido que no solamente se considera necesario partir de las motivaciones, intereses y necesidades de los aprendices, sino también reconocer su voz, ofreciéndoles protagonismo durante el proceso educativo. Es decir, el aprendiz toma responsabilidad y participa en la elección del qué, cuándo, dónde y cómo aprende. “La toma en consideración de la voz del alumno, la importancia de tener en cuenta esa voz en la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y el reconocimiento y aceptación de la capacidad del alumno para controlar su propio proceso de aprendizaje adquieren así una importancia crucial en las propuestas y experiencias de personalización del aprendizaje escolar” (Coll, 2018, p. 6).

Tabla 1.

Algunas características de la personalización del aprendizaje escolar

-
- | | |
|-------|---|
| (i) | Parte de las necesidades, características, intereses y objetivos del aprendiz. |
| (ii) | El aprendiz asume el control del proceso de aprendizaje con orientación-feedback. |
| (iii) | Se promueve la creación de itinerarios personales de aprendizaje. |
-

-
- (iv) Se utilizan metodologías de indagación como el Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo o el Aprendizaje-servicio.
 - (v) Se favorece la reflexión del aprendiz sobre sí mismo como aprendiz, su experiencia pasada e historia personal, así como la realidad que le rodea y la generación de planes de acción y generación de expectativas futuras.
 - (vi) Se promueven conexiones entre los contextos, prácticas y experiencias de aprendizaje dentro y fuera del contexto escolar.
-

Fuente: Adaptado de Coll (2016, 2018)

A pesar de que existen evaluaciones positivas del impacto sobre el rendimiento escolar de estrategias de personalización del aprendizaje promovidas en el contexto norteamericano por parte de la Fundación “Bill & Melinda Gates”, un reciente informe se muestra prudente en cuanto a la generalización y fiabilidad de dichos resultados (Penuel y Johnson, 2016). En realidad, el espectro de estrategias y prácticas de personalización del aprendizaje es amplio y heterogéneo: Apps como “Schoolwork” de Apple, páginas web como Knewton (<https://www.knewton.com>) o CK-12 (<http://www.ck12.org>), experiencias que vinculan los intereses, objetivos y motivaciones de los aprendices con los recursos, contextos, actividades y servicios de la comunidad como “Hive Learning Networks” (<http://hivelearningnetworks.org>), o experiencias basadas en el modelo del “aprendizaje conectado” (Ito, Gutiérrez, Livingstone, Penuel, et al., 2013) del “Chicago City of Learning” (<https://chicagocityoflearning.org>).

Con el objetivo de situar nuestra propuesta en el marco específico de algunas de estas estrategias, así como ubicar la personalización en el contexto de la educación inclusiva, sugerimos a continuación la noción de “Personalización de base Comunitaria” –en adelante PbC–.

2.2 ¿Qué entendemos por “Personalización del aprendizaje de base comunitaria”?

Definimos la PbC como aquel proceso de aprendizaje en el que el alumnado ve enriquecidas sus trayectorias y experiencias de aprendizaje, mediante proyectos configurados en el marco de una red dinámica de contextos, servicios y recursos, y relacionados con sus identidades, intereses, necesidades y motivaciones. Se caracteriza por su dinamismo, puesto que tales elementos se encuentran en permanente (co)construcción, como por su visión colaborativa, puesto que tiene lugar en el marco de contextos sociales de colaboración, promoción y participación.

La PbC se desarrolla y contribuye a la existencia de un ecosistema educativo que en clave territorial, construye un marco de intervención común. La noción de ecosistema, sitúa sus antecedentes en la teoría empresarial y el ámbito económico, y como metáfora que proviene de la biología educativa, expresa la configuración de una comunidad de organismos interdependientes que actúan en conjunto con su entorno natural (Hannon, Thomas, Ward y Beresford, 2019). En nuestros días, su consolidación en el ámbito educativo coincide con comunidades educativas cada vez más conectadas, reconociendo la base social de unos aprendizajes cada vez más conectados.

En este sentido, se han sugerido tres tipos de ecosistema (Hannon et al., 2019). En primer lugar, aquellos basados en el intercambio de conocimientos, se conciben como redes complejas y dinámicas, a partir de la participación de grupos de expertos y organizaciones especializadas, conectadas para la generación de conocimiento educativo. Se trata de ecosistemas que permiten la escalabilidad y transferencia del conocimiento generado para la mejora de los recursos educativos. Iniciativas como *Teach For All* o el trabajo en red propiciado desde la agrupación Boston Consulting Group son algunos ejemplos. En segundo lugar, los ecosistemas orientados a la innovación son concebidos como procesos de innovación diseñados y focalizados para la transformación de problemáticas educativas específicas. En estos casos, se prevé la participación de actores del ámbito político y técnico y se desarrollan en ciudades y áreas geográficas delimitadas. En otro orden, los ecosistemas de aprendizaje tienen lugar desde el concurso de centros educativos, organizaciones educativas de base comunitaria y empresas, adoptando distintas fórmulas y creando nuevas oportunidades de aprendizaje. Es común que para ello se cuente con el respaldo de plataformas tecnológicas, creando sistemas alternativos para reemplazar o complementar los sistemas tradicionales de acreditación (exámenes o graduación). Experiencias como el *Connected Learning* de Chicago son ilustrativas.

Independientemente al ámbito de acción de cada ecosistema: ya sea internacional, nacional o municipal, y en coincidencia por lo señalado anteriormente, sí que conviene señalar algunos elementos comunes que a nuestro juicio se encuentran en sintonía con los planteamientos de la PbC. Nos referimos a su *diversidad*, ya que los ecosistemas educativos se construyen y desarrollan desde múltiples agentes, perfiles y roles; a su *gobernanza* orientada a la eficiencia, puesto que los recursos educativos, incluyendo al conocimiento que se genera, deben ser optimizados y distribuidos a lo largo del ecosistema; a su *flexibilidad*, puesto que el diseño y objetivos de cualquier ecosistema debe adaptarse a las singularidades de los alumnos y organizaciones educativas; y finalmente, a su capacidad de *escalabilidad*, puesto que los ecosistemas no solamente se materializan en distintos contextos, sino que deben generar evidencias, desde su función analítica, sobre como aprender desde la propia práctica.

En consecuencia a lo planteado, la noción de ecosistema que presentamos a continuación es coincidente con las premisas aportadas por Plana (2019), en el sentido que los ecosistemas educativos locales no se refieren al trabajo en red entre centros educativos, o a posibles alianzas generadas entre ellos y organizaciones de su entorno, en las que los primeros pautan los procesos de aprendizaje. Se trata de que los agentes locales (administraciones, centros escolares, entidades educativas, familias, alumnado, equipamientos culturales y otras organizaciones del territorio) partan de un diagnóstico compartido a través del cual desarrollen todos los procesos de cambio: identificación de necesidades, elaboración conjunta de objetivos, planeación y ejecución de actuaciones educativas, evaluación compartida de las mismas.

Tabla 2.

Algunas características del ecosistema educativo para la promoción de la PbC

-
- (i) El *porqué* del ecosistema: contribuye a mejorar un modelo de aprendizaje socioeducativo. La coordinación es un medio para que la personalización resulte una estrategia eficaz para garantizar más y mejores oportunidades educativas. No se persigue poner al servicio de la escuela los recursos educativos del entorno, sino facilitar que el conjunto de recursos sean accesibles a las trayectorias e intereses de los aprendices.
- (ii) El *qué* del ecosistema: focaliza en los aprendizajes y para ello, tanto agentes educativos como organizaciones educativas actúan como nodos, conectores y agentes de cambio.
- (iii) El *cómo* del ecosistema: se concreta desde un entramado de relaciones basadas en la interdependencia pedagógica.
- (iv) El *dónde* y el *cuándo* del ecosistema: genera un espacio natural de oportunidades de aprendizaje, coincidente con un territorio específico propicio para transitar educativamente, construyendo el itinerario vital y educativo de cada aprendiz. Así, la construcción del ecosistema es procesual puesto que se encuentra en permanente construcción.
-

Fuente: Elaboración propia

La PbC supone un nivel psicológico de intervención (conectando experiencias de aprendizaje con necesidades, motivaciones, intereses e identidades de los aprendices), así como centrar la mirada en un nivel “mesosistémico” que incorpore la relación de dos o más contextos de vida y actividad (Bronfenbrenner, 1977). Se busca, con ello, la creación de ecosistemas de aprendizaje distribuidos que en base a la co-participación y co-diseño articulen objetivos y actuaciones compartidas. Para el diseño de las actividades educativas, estas ecologías deben incorporar la voz de los distintos agentes educativos, incluyendo al alumnado. La justificación de este nivel de análisis e intervención descansa sobre el principio según el cual el establecimiento de continuidades educativas (conexiones entre contextos y prácticas socioculturales) aumenta el potencial evolutivo de cada uno de estos contextos como son las organizaciones educativas formales y no formales, o las familias (Bronfenbrenner, 1977). Además, las alianzas entre agentes y organizaciones facilitan la implicación y adhesión de los aprendices en la construcción de historias o artefactos generadores de procesos de aprendizaje. Es desde esta dimensión comunitaria que caracterizamos la PbC desde cuatro principios (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Principios de la “Personalización del aprendizaje de base comunitaria” (PbC)

-
- (i) Como la construcción de biografías educativas de base comunitaria: su base comunitaria conlleva la participación del máximo de agentes educativos de la comunidad para la construcción del aprendizaje. Equivale a un proceso compartido, socialmente mediado y útil como instrumento para la construcción de la justicia social, la promoción del bien común y la posibilidad de futuros socialmente valorados.
-

- (ii) Desde el trabajo colaborativo y como instrumento para la creación de marcos de aprendizaje compartidos: se promueven alianzas de co-participación y co-diseño entre distintos agentes socioeducativos. Se favorece la conexión entre los intereses, motivaciones e identidades de los aprendices, en relación a los servicios, contextos y prácticas comunitarias. Los procesos de aprendizaje que tienen lugar son expandidos, situados y distribuidos.
- (iii) Como proyecto ciudadano para el reconocimiento de la diversidad sociocultural: se reconoce, legitima y promueve la supervivencia de identidades, sentidos y prácticas culturales de los participantes y sus principales contextos de vida (por ejemplo el ámbito familiar).
- (iv) Para la equidad educativa desde el acceso, proceso y resultados educativos: implica identificar y transformar aquellas barreras que dificultan la plena participación de los aprendices, en condiciones de igualdad a los recursos, contextos, prácticas y experiencias comunitarias de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo el orden de estos principios, son varios los trabajos previos que permiten su justificación. Veámoslo a continuación:

Desde un punto de vista pedagógico, las biografías educativas de base comunitaria suponen una concepción del aprendizaje que no se vincula, estrictamente, a un viaje, proceso o proyecto solamente personal-individual, sino compartido. Así, asumimos que el aprendizaje es la organización colectiva al acceso, apropiación y promoción del bien común o, lo que O'Connor y Allen (2010) llaman "futuros sociales valorados", así como el garante de la supervivencia de las lenguas, identidades y prácticas de sentido de los aprendices (Paris, 2012). Es decir, la personalización es una reactualización constante, nunca un producto final, de motivaciones, necesidades, aspiraciones vitales, identidades e intereses, en constante transformación. Además, en coherencia al término proceso educativo, conviene señalar que los procesos de aprendizaje requieren tiempo y transformación. "Lo que es necesario es convertir el currículum o tema de estudio en un asunto personal para el aprendiz. Solamente así se puede garantizar el éxito. De un interés del niño hacia otro nuevo interés, esta sería la norma a seguir" -decía Vygotsky (1997, pp. 85-86). Intereses y aspiraciones que trascienden al ámbito exclusivamente individual cuando se conectan con preocupaciones, intereses y aspiraciones colectivas. En este sentido, para Dewey el interés (que no "preferencia") se vincula a los resultados y consecuencias de las actividades, y es misión del educador ayudar a comprender y desarrollar líneas de interés hacia objetivos socialmente compartidos ("democráticos", Wilson, 2016), valorados y reconocidos como la creación artística, sustentabilidad del planeta, equidad e igualdad de género o justicia social.

Desde un punto de vista metodológico, el trabajo colaborativo y en red se presenta como un instrumento del todo útil y necesario para la construcción y reconocimiento de la dimensión social del aprendizaje. De ahí que hablemos también de mediación social. Y lo hacemos en un doble sentido. Por un lado, a nivel "interpsicológico", la PbC requiere del apoyo-guía-promoción de otros y otras (no

solamente de equipos educativos) que más que transmitir conocimientos, facilitan trayectorias. Por otro lado, supone establecer continuidades entre experiencias y contextos de aprendizaje y de vida, así como facilitar el desarrollo de los intereses y su vinculación con los recursos y actividades de la comunidad. El profesional educativo deja de ser un enseñante-transmisor para convertirse en agente facilitador, conector o promotor de itinerarios personales de aprendizaje.

Desde el punto de vista del contexto social, la mediación social se da, también, en otro nivel cuando las personas desarrollan identidades a partir de la apropiación y reconocimiento de grupos sociales. De ahí que el desarrollo de proyectos de vida (por ejemplo, ser estudiante universitario, docente o artista) conlleva ineludiblemente ser reconocido y valorado en el marco del contexto o grupo social de referencia. Es decir, ya sea en la universidad, por parte de los docentes y estudiantes o reconocido por el público, en el caso del arte. Por ello, el aprendizaje supone apropiarse activamente de códigos, normas, prácticas de sentido y valoración de grupos socioculturales de referencia. Se trata de modelos e imaginarios reguladores de conducta y actividad como el/la cocinero/a, el/la artista, el/la padre/madre, el/la docente, etc. que constituyen, en definitiva, los ejes identitarios (intereses, pasiones, filiaciones) sobre los cuales se desarrollan proyectos de vida particulares, resueltos en itinerarios de aprendizaje, participación e implicación social.

Esta dimensión social se vincula con la llamada por Paris (2012) “Pedagogía culturalmente sostenible” (“Culturally Sustaining Pedagogy”). Dicha aproximación supone ir más allá de las llamadas “Pedagogías culturalmente congruentes” o “culturalmente sensibles” en las que se reconoce y utilizan las lenguas y prácticas de sentido de los estudiantes y sus comunidades de referencia. El concepto de “sostenibilidad cultural” se compromete con el uso activo, que debe permitir la “supervivencia”, de los marcos culturales de referencia de los estudiantes, así como simultáneamente se promueve el acceso a las formas y competencias culturales de la escuela. De modo que dicho enfoque supone explícitamente apoyar la diversidad a través del reconocimiento y uso de la pluralidad lingüística, alfabetizadora y cultural en un proyecto democrático contrario a la homogeneización de una práctica-visión dominante. La aproximación de los “fondos de conocimiento e identidad” (Esteban-Guitart y Llopart, 2016) se estiman como ejemplo ilustrativo de este principio. Dicha perspectiva se implementa a través de la creación de un grupo de estudio, conceptualizado como una comunidad de práctica (Esteban-Guitart, Serra y Llopart, 2018), entre docentes de un centro educativo e investigadores. Los participantes se familiarizan con la aproximación que se traduce en “visitas etnográficas” (Llopart, Vilagran, Güell y Esteban-Guitart, 2017) que los docentes realizan a los hogares de algunos de sus alumnos. El objetivo se orienta a la creación de lazos de confianza mutua entre docentes y familias a través de la identificación de los fondos de conocimiento que dichas familias acumulan a lo largo de su historia y experiencias socioculturales. Por ejemplo derivados de sus prácticas laborales. Así, identificados empíricamente, los “fondos de conocimiento” se

traducen en habilidades, intereses, destrezas, saberes y recursos que el docente, en el marco del grupo de estudio, vincula con la práctica educativa y currículum escolar a través de procesos de transformación pedagógica. Además, los docentes incorporan las voces de los estudiantes a partir de “artefactos identitarios” que permiten contextualizar y personalizar los aprendizajes (Jovés, Siqués y Esteban-Guitart, 2015; Subero, Vujasinovic y Esteban-Guitart, 2017). En definitiva, se fortalece el acceso a los instrumentos valorados por una determinada comunidad: sus lenguas maternas, intereses y aficiones, así como competencias y recursos de sus familias.

Finalmente, desde un punto de vista axiológico y en aras de una sociedad más igualitaria, la PbC estima como objetivo nuclear la “presencia”, “participación” y “éxito” del conjunto de aprendices, más allá de sus condiciones o peculiaridades específicas. Su presencia y participación, nos remite a la activación de procesos de personalización de base comunitaria. Mientras que por “éxito” no nos referimos tanto al desempeño escolar, que también, sino al desarrollo de itinerarios y proyectos vitales, socialmente valorados. Para ello, resulta necesario, previamente, identificar las barreras que dificultan tanto la plena participación como el pleno desarrollo de dichos itinerarios y proyectos de vida. Es decir, tanto factores de naturaleza económica, como de tipo psicológico-cultural que entorpece su desarrollo.

Sin duda, la equidad educativa es hoy un día un reto ineludible, tanto desde el punto de vista de la eliminación de las barreras que impiden los aprendizajes y participación educativa (Sola, 2013), como desde el punto de vista del análisis de las políticas educativas en términos de igualdad de oportunidades (Gortazar, 2019). De este modo, alianzas como Educació360 (E360), fruto del compromiso de instituciones como la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya, persiguen el desarrollo de ecologías locales de aprendizaje (Hannon et al., 2019), tomando como eje estratégico la equidad. Iniciativas de base educativa, social y política como la E360 evidencian la importancia de conectar los aprendizajes que se producen en el conjunto de tiempos y espacios de las personas. Son en la actualidad más de 100 municipios en Catalunya los que trabajan para conectar a centros educativos, familias y organizaciones educativas y culturales, conformando un conjunto de recursos activo y bajo un mismo propósito: la promoción de la equidad a través de más y mejores oportunidades de aprendizaje para el conjunto del alumnado.

3. A modo de conclusión: Avanzando desde la capacidad pedagógica y organizativa de las instituciones educativas

Se constata que si bien conviene universalizar el concepto y práctica educativa entorno a la diversidad, debe hacerse de un modo crítico, considerando las potencialidades y límites de su uso y práctica. Además, la diversidad más genuina transcurre más allá de una primera categoría, puesto que en ocasiones limita la práctica educativa y el aprendizaje. En consideración a ello, la PbC se presenta como herramienta pedagógica útil, tanto para la generación de más y mejores

oportunidades educativas, como para el desarrollo de la educación inclusiva. Contribuye también a la conformación de ecosistemas educativos, siendo espacios naturales para el aprendizaje entre los contextos formal y no formal.

La PbC requiere de condiciones pedagógicas y organizativas. En relación a las primeras, se defiende el desarrollo de una pedagogía activa y crítica capaz de generar marcos de intervención educativa compartidos entre los contextos formal y no formal. Por ejemplo, los “artefactos identitarios”, “dibujos identitarios”, o “círculos significativos”, suponen una inversión del ámbito de sentido del aprendiz y facilitan procesos de conexión de experiencias de aprendizaje, además que pueden circular entre distintos espacios o contextos de vida y actividad (Llopart y Esteban-Guitart, 2017; Subero, Vujasinovic y Esteban-Guitart, 2017; Subero, Llopart, Siqués y Esteban-Guitart, 2018).

En relación a las segundas, conviene avanzar en el desarrollo de ecosistemas educativos en los que sus agentes compartan planes y objetivos de trabajo, posibilitando trayectorias y experiencias educativas cargadas de sentido para el conjunto de alumnado. Es desde la capacidad emprendedora de los ecosistemas (Mueller y Toutain, 2015) que cada agente y organización construye su interdependencia pedagógica: tanto agentes como organizaciones parten de distintos marcos organizativos y podríamos afirmar que se requiere de un ejercicio en el que cada cual debe salir de su zona de confort. Por tanto, la PbC requiere de planteamientos pedagógicos - en el sentido más amplio del término, ya sea en el ámbito curricular en los centros educativos, como programaciones educativas o culturales de las organizaciones educativas de base comunitaria) - permeables, conectadas y en plena transformación. Situamos por tanto, el desarrollo de la PbC en una noción de ecosistema educativo que dibuja una larga geografía de espacios de acción y arquitectura del aprendizaje, siempre en plena transformación y al servicio de los intereses e identidades del conjunto del alumnado.

4. Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Malaga: Aljibe.
- Barth, P. (2011). Eight traits of effective school boards. *OSBA Journal*, 34, 18-19.
- Besalú, X. (2001). Educación intercultural: la perspectiva europea. *Revista de Educación Especial*, 30, 97-114.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-530. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- CIS (2012). *Avance de resultados del estudio Barómetro de enero de 2012*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CIS (2017). *Informe de resultados: actitudes hacia la inmigración X, a 21 de setiembre de 2017*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cole, M. (1998). Can cultural psychology help us think about diversity? *Mind, Culture*

- and Activity*, 5(4), 291-304. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0504_4
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible. En J. M. Vilalta (dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* (pp. 45-104). Barcelona: Fundació Bofill.
- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En C. Coll (coord.), *La personalización del aprendizaje. Dossier Graó* (pp. 5-11). Barcelona: Graó.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencial y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Esteban-Guitart, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: ARESTA.
- Esteban-Guitart, M. y 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(2), 241-254. <https://doi.org/10.1174/113564013806631282>
- Esteban-Guitart, M. y Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Esteban-Guitart, M., Coll, C. y Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the Digital age. *Digital Education Review*, 33, 1-16. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.%25p>
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M. y Llopart, M. (2018). The role of the study group in the Funds of knowledge approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 216-228. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>
- Esteban-Guitart, M., Pallisera, M., Fullana, J. y Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. *REMA. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 22(1), 1-22. <https://doi.org/10.17811/rema.22.1.2017.1-22>
- Essomba, M.A, Guardiola, J. y Pozos, K. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 43-62.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education. Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467->

8578.2008.00402.x

- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Folke, C., Holling, C. S. y Perrings, C. (1996). Biological diversity, ecosystems, and the human scale. *Ecological Applications*, 6(4), 1018-1024. <https://doi.org/10.2307/2269584>
- Fundació Jaume Bofill, Diputació de Barcelona y Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (2018). *Educació 360. Educació a temps complet*. Consultado en: <https://www.educacio360.cat/> (22 de noviembre de 2019).
- Gee, J. P. (2017). Identity and diversity in today's world. *Multicultural Education Review*, 9(2), 83-92. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1312216>
- Gortazar, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? *FEDEA, Estudios sobre la Economía Española*, 17, 1-26.
- Hannon, V., Thomas, L., Ward, S. y Beresford, T. (2019). *Local learning ecosystems: emerging models*. London: Innovation Unit.
- Iglesias, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 167-182.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, W. et al. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jovés, P., Siqués, C. y 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2017). Strategies and resources for contextualizing the curriculum based on the funds of knowledge approach. A literature review. *The Australian Educational Researcher*, 44(3), 255-274. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0237-8>
- Llopart, M., Vilagran, I., Güell, C. y Esteban-Guitart, M. (2017). Las visitas etnográficas para crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 6(1), 70-95.
- Martin, E. (2011). *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 196-206.
- Mueller, S. y Toutain, O. (2015). *The outward looking school and its ecosystem*. Paris: OECD.
- O'conner, K. y Allen, A. (2010). Learning as the organizing of social futures. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 160-175.

- OCDE (2014). *Society at a Glance 2014*. Paris: PCDE.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Penuel, W. R. y Johnson, R. (2016). *Review of continued progress: Promising evidence on personalized learning*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Plana, J. (2019). De l'escola sola no pota l'escola no ho vol fer sola [mensaje en un blog]. <https://www.rosasensat.org/de-lescola-sola-no-pot-a-lescola-no-ho-vol-fer-sola/>
- Sarrazin, J. P. (2018). Crítica al Elogio de la Diversidad Cultural. *Signo y Pensamiento*, 37(72), 1-13.
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Subero, D., Vujasinovic, E. y Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Subero, D., Llopart, M., Siqués, C. y Esteban-Guitart, M. (2018). The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective. *Oxford Review of Education*, 44(2), 156-170. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352501>
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational psychology*. Florida: St, Lucie Press Boca Raton.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de Educación especial. *Revista de Educación, Núm. Extra 1*, 45-73.
- Wilson, T. S. (2016). Interest, not preference: Dewey and reframing the conceptual vocabulary of school choice. *Educational Theory*, 66(1-2), 147-163. <https://doi.org/10.1111/edth.12159>
-

Sobre los autores:

Iglesias Vidal, Edgar.

Doctor en Pedagogía. Licenciado en Antropología Cultural y Social. Actualmente profesor lector Serra Hunter en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona. Realizó su tesis doctoral en el

ámbito de la educación intercultural en las organizaciones de tiempo libre en Catalunya. Es miembro de la Asociación Educativa Integral del Raval de Barcelona. Realizó una estancia post-doctoral en la Graduate School of Education de la Stanford University (California).

Esteban - Guitart, Moisés.

Doctor en Psicología. Licenciado en licenciado en psicología y en filosofía. Actualmente catedrático de universidad del Departamento de Psicología de la Universitat de Girona, y director del Instituto de Investigación Educativa de dicha universidad. Realizó su tesis doctoral en el ámbito de la educación intercultural, analizando el impacto de los modelos de educación intercultural de México, en concreto la Universidad Intercultural de Chiapas, sobre las identidades de los aprendices. Ha ampliado estudios en el Leeds Social Science Institute (Inglaterra), el Institute for Cultural Research & Education (California, EE.UU.), y ha sido profesor visitante en el College of Education de la University of Arizona (EE.UU.) y en el College of Education de la University of Colorado Boulder (EE.UU.).