

## Prácticas educativas socialmente justas en la escuela: una educación para el bien común

Educational social justice practices in school: an education for the  
common good

Práticas educativas socialmente justas na escola: uma educação  
para o bem comum

David Subero 

Universidad de Girona, Girona, España  
david.subero@udg.edu

*Recebido em 14 de agosto de 2023*

*Aprovado em 23 de outubro de 2023*

*Publicado em 14 de dezembro de 2023*

### RESUMEN

A partir del reto de construir la definición sobre la escuela que queremos, se sugiere la escuela en sentido amplio como un contexto que avanza hacia la participación, la construcción compartida –el nosotros– y el bien común. En este sentido, una escuela del nosotros es una escuela que incorpora prácticas educativas sensibles a los escenarios de aprendizaje del alumnado, en especial al alumnado con mayor necesidad de apoyo educativo de una forma corresponsable. Desde el marco de los fondos de identidad y la teoría de la subjetividad de corte histórico-cultural y en base a la idea de justicia social educativa se busca hacer frente a las desigualdades estructurales, las relaciones de poder y la perspectiva del déficit en educación como discurso dominante a partir de propuestas holísticas e integrales. En este sentido, se detallan dos experiencias prácticas que buscan reconocer y dar voz a pedagogías que avancen hacia propuestas de inclusión y redistribución educativa en los espacios escolares.

**Palabras clave:** Justicia social educativa; Subjetividad; Fondos de identidad.

### ABSTRACT

From the challenge of building the definition of the school we want, the school in a broad sense is suggested as a context that advances towards participation, shared construction –us– and the common good. In this sense, a school of us is a school that incorporates educational practices that are sensitive to the learning scenarios of the students, especially students with the greatest need for

educational support in a co-responsible way. From the framework of funds of identity and the theory of subjectivity of a historical-cultural nature and based on the idea of educational social justice, it seeks to deal with structural inequalities, power relations and the perspective of the deficit in education as a dominant discourse from holistic and comprehensive proposals. In this sense, two practical experiences are detailed that seek to recognize and give voice to pedagogies that advance towards proposals for inclusion and educational redistribution in school spaces.

**Keywords:** Educational social justice; Subjectivity; Funds of identity.

## RESUMO

A partir do desafio de construir a definição da escola que queremos, sugere-se a escola em sentido amplo como um contexto que avança para a participação, a construção compartilhada –nós– e o bem comum. Nesse sentido, uma escola de nós é uma escola que incorpora práticas educativas sensíveis aos cenários de aprendizagem dos alunos, principalmente dos alunos com maior necessidade de apoio pedagógico de forma corresponsável. A partir do referencial dos fundos identitários e da teoria da subjetividade de caráter histórico-cultural e com base na ideia de justiça social educativa, busca-se lidar com as desigualdades estruturais, as relações de poder e a perspectiva do déficit na educação como discurso dominante a partir de propostas holísticas e integrais. Nesse sentido, detalham-se duas experiências práticas que buscam reconhecer e dar voz a pedagogias que avançam em propostas de inclusão e redistribuição educativa nos espaços escolares.

**Palavras-chave:** Justiça social educativa; Subjetividade; Fundos identitários.

## 1. Introdução: De lo común

Durante las últimas décadas ha habido una transformación constante del contexto educativo. Esta transformación no siempre ha ido seguida de una consideración humanista y de servicio público que acompañe al concepto. En demasiadas ocasiones la educación se ha asociado a componentes neoliberales y a la competencia de mercado. Es decir, en determinados momentos la educación ha pasado a ser un bien en que ciertos grupos de poder han ejercido su control lucrándose y estableciendo un monopolio de los saberes, la gestión, las funciones y las responsabilidades propias de la educación (UNESCO, 2015). En este sentido, la educación se ha mimetizado como un bien de consumo y se ha caracterizado por continuar manteniendo el sistema social y la forma de vida del capitalismo. Un capitalismo que se ha adaptado a las nuevas realidades y contextos, pero ha seguido manteniendo la producción, la distribución y el consumo de los bienes en manos de inversores de capital privado que se han lucrado en el libre mercado (RATNER, 2011).

De este modo, entender la educación desde la perspectiva neoliberal aún a en situaciones de: a) exclusión educativa en relación a aquellos alumnos que no entran en las reglas estipuladas por el mercado (RIDDLE, 2014); b) priorización de ciertas competencias individuales asimilándolas como “la buena educación” de tal modo que se fomente un sistema educativo basado en la competencia (ESTEBAN-GUITART; RATNER, 2011) y c) el alejamiento del sistema educativo de aquellos alumnos más vulnerables dejándoles fuera del derecho fundamental de la educación para todos y todas (NUSSBAUM, 2015). Las situaciones anteriores acrecientan la sensación de incertidumbre y falta de control de las personas sobre su propia vida entendiendo la dimensión educativa del ser humano como un producto de mercantilización y privatización.

En contraposición a esta visión de la educación, en el presente artículo se reivindica entender el acto educativo desde lo público y lo común como la única forma posible de avanzar hacia prácticas educativas socialmente justas e inclusivas. Los antecedentes de entender la educación como un derecho y un bien público se ha consolidado con la Declaración de Incheon y se ha materializado en propuestas como el Marco de Acción Educación 2030 que

“garantiza una educación inclusiva y equitativa de calidad y promueve oportunidades de aprendizaje para todos y todas” (UNESCO, 2016, p.5).

En este sentido, la definición sobre el principio de la educación como bien público tiene un fundamento de salvaguarda del interés general. Es decir, la educación ha de ser un bien que preserve el interés público y el desarrollo social y colectivo. Esta visión contrasta con una visión utilitarista y elitista del proceso. De este modo, al sugerirse como un servicio público, es el estado quien ha de garantizar, custodiar y ser el encargado principal del acto educativo. La reivindicación del estado como garante de la educación como bien público y común y la importancia de reforzar sus competencias y articulaciones para asegurar una educación para todos no es baladí. El estado, como estamento democrático que maximiza el bienestar colectivo, despliega funciones de redistribución y regulación que preservan la equidad en la educación, la inclusión, la cohesión y la justicia social (RANSON, 2008).

Así, acorde con lo anterior, se reivindica la transformación de las instituciones educativas mediante una mayor participación de los ciudadanos y las comunidades (UNESCO, 2015). El concepto de educación como bien común conlleva la participación, la cooperación y el empoderamiento de diferentes agentes – comunidades educativas y sociedad civil – en la “creación de escuelas más democráticas que sirvan al bien común de toda la comunidad” (APPLE; BEANE, 2007, p.9). Es decir, una participación basada en la cooperación y la solidaridad que proponga programas escolares que avancen en propuestas equilibradas y sostenibles y eviten situaciones de exclusión y discriminación.

## **2. Hacia prácticas educativamente justas**

Hay voces que argumentan la necesidad de la privatización y la mercantilización de la educación como manera de responder al absentismo, una escolarización incompleta, un abandono escolar temprano y un fracaso escolar elevado. Dichas voces inciden en la importancia de incorporar lo privado como garante de una mayor eficiencia incidiendo en el fracaso de las administraciones públicas en las tareas de impartir educación de calidad (KITAEV, 1999).

Nuestra respuesta al abordaje del fenómeno del fracaso escolar y la desvinculación progresiva de niños y jóvenes de la escuela es diametralmente opuesta. Es decir, parte de reforzar lo público y enriquecer la escuela desde la justicia social. Por justicia social educativa entendemos prácticas educativas diversas y equitativas que luchan contra las desigualdades, injusticias sociales y opresiones (SUBERO; VILA; ESTEBAN-GUITART, 2015). Un componente fundamental de la justicia social es el de la inclusión. La inclusión implica entender la institución escolar como garante de una educación de calidad para todos y todas. Es decir, es un proceso continuado que busca maneras más eficaces de responder a la diversidad del alumnado (AINSCOW, 2005). En este sentido, responder a la diversidad conlleva medidas y recursos de enseñanza y aprendizaje, eminentemente inclusivos, que se movilizan desde la escuela para garantizar y satisfacer las necesidades particulares del alumnado, en especial para aquellos con mayor necesidad de apoyo educativo.

Para que ello sea posible, Belavi y Murillo (2020) argumentan la importancia que las escuelas avancen en lo siguiente. Por una parte es necesaria una redistribución de oportunidades y beneficios de la educación para que realmente sea un bien común para todos y todas. En ese sentido, es una quimera pensar que todo el alumnado parte de los mismos conocimientos, experiencias y situaciones para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta diversidad de realidades precisa que la escuela se transforme para ofrecer prácticas educativas teniendo en consideración los puntos de partida de cada estudiante.

Por otra parte, es necesario considerar la justicia social educativa dentro de las prácticas educativas escolares incorporando recursos y prácticas culturales de los aprendices. Es común, lamentablemente, entender que si el alumnado no aprende acostumbra a tener una causa en el alumno, en la familia o bien en la comunidad. Se asume que sus prácticas culturales tanto familiares como comunitarias no son ni tan ricas, ni tan complejas, ni tan adecuadas para fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aprendiz. De este modo, desde este posicionamiento fundamentado en el déficit cultural (VALENCIA, 2010), se entiende que esta tipología de alumnado presenta carencias que están

situadas en sus experiencias de aprendizaje y de socialización ajenas a la escuela. Desde la perspectiva del déficit, es necesario eliminar o silenciar dichas prácticas y compensarlas desde la escuela a través de las prácticas escolares. Esta situación implica dejar de lado por parte de los estudiantes las propias experiencias y saberes familiares acumulados en boga de una “buena educación” que se asume como estándar o normalizada. Sin embargo, lo que realmente hay detrás de este tipo de posturas es, por una parte, la aculturación en relación a prácticas y experiencias propias de los estudiantes que chocan o se enfrentan a las posturas normativas escolares. Por otra parte, se vislumbra una incapacidad manifiesta de la institución escolar en asumir su responsabilidad y generar cambios para poder acoger y acompañar de la mejor forma en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial a aquel alumnado que cuenta con menor representatividad dentro de los discursos, pedagogías y el currículum escolar.

Para revertir esta situación se hace necesario el replanteamiento de la propia institución escolar de tal modo que incorpore los discursos, las relaciones, las prácticas culturales y educativas de los aprendices para que la escuela no se constituya como una institución de injusticia social. Es decir, es necesario incorporar las identidades, perspectivas y estilos de vida de las diferentes diversidades que habitan en ella (SUBERO, 2021). En este sentido, a continuación se sugieren una serie de características que tendrían que tener los programas educativos basados en la justicia social para cumplir su cometido.

En primer lugar, es importante incidir que el alumnado, la familia y la comunidad son aliados. Por ello, es necesario acompañar al alumno para que sea consciente de su situación y pueda generar cambios de mejora y transformación para sí y para el entorno del cual forma parte. Este proceso, tiene un alto contenido de análisis crítico de la práctica educativa, problematización de la situación actual y elaboración de futuros y alternativas posibles de avance, mejora y desarrollo. Esta mirada se fundamenta en los procesos de concientización y empoderamiento de Paulo Freire (1998). Para que esto sea posible, es necesario generar espacios de alineamiento y complicidad con el alumnado. Algunos ejemplos de dichas estrategias podrían ser el uso de

referentes culturais para generar un mayor interés e implicación en las prácticas escolares ((LADSON-BILLINGS, 1995).

En segundo lugar es necesario poner el foco en el profesorado y en el rol que ejerce en el desarrollo de los programas educativos. Para poder impulsar programas educativos basados en la justicia social es necesario que los docentes se familiaricen y sean conocedores expertos de la cultura de origen de su alumnado y de sus familias. Este hecho es principal, ya que solo siendo conocedores en profundidad de dichas prácticas culturales podrán erigirse como referentes legítimos en las prácticas pedagógicas y combatir prejuicios y estereotipos (HOLLIE, 2018).

En tercer lugar, y a tenor de las dos características anteriores, hacemos inciso en la complejidad del programa educativo. Es decir, el programa va más allá de una propuesta académica al uso. Para que el programa pueda abordar de una forma íntegra y holística la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario favorecer que el alumnado se posicione y pueda generar mayores cotas de sentido que sean relevantes para su desarrollo. De este modo se propone que el programa sea sensible con propuestas educativas que incorporen las emociones, sentimientos, vivencias, culturas, subjetividades, experiencias, realidades, intereses, creatividades e identidades de los propios alumnos. Para ello, se modifican las relaciones tradicionales en dónde el docente es el transmisor de unos supuestos conocimientos establecidos y validados por la autoridad educativa, para hacer que las familias y los estudiantes “se posicionen y formen parte activa de la diversidad cultural generando su propio contenido en el currículum” (GAY, 2018, p. 144).

En relación con las directrices anteriormente propuestas, se sugieren dos postulados teóricos-metodológicos como son los fondos de identidad de Moisés Esteban-Guitart y la teoría de la subjetividad de González Rey en el desarrollo de los mismos.

### **3. Los modelos**

#### **Los fondos de identidad**

Los fondos de identidad tienen su precedente en los fondos de conocimiento que a su vez tienen su origen en la antropología y en los trabajos llevados a cabo en la Universidad de Arizona – USA –. En dichos trabajos se hace hincapié en la importancia de las relaciones de confianza mutua, el desarrollo de conocimientos y habilidades relevantes así como el establecimiento de lazos sociales de la comunidad mexicano-americana para garantizar su bienestar y desarrollo personal, familiar y comunitario. Los fondos de conocimiento (MOLL, 2014; 2019) recogieron las experiencias antropológicas previas y las dirigieron hacia el ámbito educativo con una mirada fundamentada en la justicia social educativa. En este sentido, buscaban transformar el currículum y el aprendizaje de tal forma que los estudiantes de comunidades tradicionalmente no representativas fueran incluidos. Para ello, lejos de entender a las familias bajo el prisma del déficit cultural, lo que se defiende es la idea que tanto los estudiantes como sus familias cuentan con conocimientos, habilidades y recursos valiosos para ser incorporados en la institución escolar.

A partir de lo anterior, y con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado infrarepresentado, se propone modificar la enseñanza y el currículum escolar incorporando prácticas culturales y experiencias familiares. De este modo, desde un marco histórico-cultural, los programas basados en los fondos de conocimiento tienen como primera fase familiarizar a los docentes participantes en el proyecto con el marco teórico y metodológico de la propuesta. En segundo lugar, los docentes visitan los hogares de los estudiantes con la intención de documentarse y recoger los conocimientos y habilidades particulares de las familias y sus contextos. Los docentes pueden preguntar sobre las historias familiares, laborales, aficiones, actividades e intereses y formas de comunicarse y relacionarse en el contexto familiar. Además, pueden recoger elementos característicos y significativos que se sitúen en la comunidad o en el hogar de referencia. En tercer lugar, se establecen espacios de interacción entre los docentes e investigadores llamados “grupos de estudio” en dónde se comparten aquellos recursos recogidos en las visitas a las familias y se seleccionan los mejores recursos para ser introducidos dentro de las prácticas educativas y las propuestas pedagógicas en el aula. Finalmente, se



llevan a cabo las propuestas educativas en el aula enriquecidas a partir de los fondos de conocimientos familiares del alumnado.

Con el objetivo de complementar la propuesta de los fondos de conocimiento, se propusieron los fondos de identidad. Entendemos los fondos de identidad como una caja de herramientas o un conjunto de recursos – espacios geográficos, artefactos culturales, relaciones sociales significativas, prácticas socioculturales, instituciones sociales, entre otras – que tienen un significado especial para el estudiante ya que contribuye a auto-definirse en la forma que realmente le importa al alumnado (ESTEBAN-GUITART, 2021). En este sentido, esta aproximación hace referencia a recursos relevantes que el aprendiz se apropia – se hace suyos – teniendo un interés diferencial en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, lejos de entender los fondos de identidad como un componente pasivo, se busca canalizar las voces y experiencias de los aprendices a través de la creación de producciones genuinas mediante propósitos pedagógicos y educativos. De este modo, producciones gráficas, visuales, narrativas o bien materiales multimodales pueden ser ejemplos de elaboraciones llevadas a cabo por el aprendiz en dónde se expresan aspectos relevantes y especialmente significativos para uno mismo como parte de sus intereses en desarrollo y de sus identidades en construcción. El docente, en este momento, cobra un rol fundamental ya que puede utilizar estas producciones significativas para conectar con las experiencias de aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela.

A partir de lo anterior, podemos considerar que los programas basados en fondos de identidad se caracterizan por lo siguiente. En primer lugar es necesario identificar, conocer y reconocer las experiencias, biografías, trayectorias, habilidades, conocimientos e identidades de los aprendices, familias y comunidades. En segundo lugar se requiere un acercamiento cualitativo al fenómeno. Por ejemplo a partir de narrativas – entrevistas en profundidad, historias de vida – o bien técnicas visuales – artefactos identitarios como vídeos, fotografías, dibujos, “collages”, producciones multimodales, creaciones artísticas, entre otras. En tercer lugar es necesario que el currículum y la práctica pedagógica se transforme incorporando significados relevantes que partan de

las identidades de los estudiantes, sus familias y comunidades y que se hayan constituido en contextos sociales de confianza mutua con el objeto de fomentar una comprensión crítica de ellos mismos y de la realidad que les rodea (ESTEBAN-GUITART, 2021). Entendemos que de este modo nos acercaremos a situaciones educativas que favorezcan la participación del alumnado y de sus contextos de desarrollo en las actividades escolares de forma socialmente justa.

### **La teoría de la subjetividad**

El compromiso social de la teoría de la subjetividad de González Rey se manifiesta en la voluntad de ser una propuesta orientada hacia la emancipación de la persona, grupos e instituciones como sujetos de sus propias acciones. Partiendo de la perspectiva cultural-histórica del desarrollo humano, entendemos que este enfoque tiene una sensibilidad mayor para avanzar en la comprensión y la constitución social y cultural de la persona y a su vez puede ser más efectiva en favor de una mayor equidad y justicia social.

El motor del aprendizaje, en la teoría de la subjetividad, es la implicación subjetiva del aprendiz con lo que está aprendiendo. Esta implicación en el aprendizaje se expresa con un impulso en el desarrollo del proceso de aprendizaje que no viene dado desde fuera, sino es el resultado del propio carácter generador expresado en la configuración subjetiva del aprendizaje. Es decir, se fundamenta en múltiples experiencias socioculturales – género, raza, historia, familia, grupos sociales, condición social – pero de una forma particular y subjetiva. A partir de la implicación subjetiva es cuando emerge el sujeto. El sujeto es aquella persona o grupo que es capaz de generar un camino alternativo dentro del espacio normativo institucional en el que actúa, por ejemplo, la institución escolar. Una persona o grupo puede ser “sujeto” en unas esferas de su vida y no en otras, en determinadas situaciones y no en otras. En este sentido, un estudiante puede ser sujeto que aprende en un espacio informal con sus amigos haciendo música o bien jugando a un determinado deporte y, sin embargo, dejar de ser sujeto en una asignatura dentro de la escuela.

De este modo, la experiencia subjetiva del aprendiz, lo que le define como sujeto que aprende, emerge a partir de los sentidos y configuraciones subjetivas

que se configuran en el curso de la experiencia de vida. Entendemos por sentidos subjetivos la relación particular que se produce entre los procesos simbólicos y las emociones en un espacio de actividad culturalmente delimitado del individuo, en el cual ambos procesos se implican de forma recíproca sin que uno sea la causa del otro (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, 2017b). Las configuraciones subjetivas, por su parte, constituyen núcleos dinámicos de organización que se nutren de sentidos subjetivos muy diversos, procedentes de la experiencia social e individual (GONZÁLEZ REY, 2018). Los sentidos subjetivos – flujo de unidades simbólico-emocionales – y las configuraciones subjetivas – conjunto de sentidos subjetivos –, hacen posible la singularidad y novedad en los procesos de aprendizaje de los aprendices.

En las escuelas, el aprendizaje tradicionalmente se ha caracterizado por ser normativo y asociado a la idea de asimilación por parte del alumnado de los contenidos presentados. Es decir, un aprendizaje reproductivo. Los docentes, a su vez suelen asociar el aprendizaje o la falta de él en relación a las capacidades – o discapacidades – intelectuales de los aprendices dejando de lado los aspectos subjetivos y las condiciones de vida de los mismos. A nuestro entender, esto es un importante error. El aprendizaje desde el posicionamiento de la subjetividad tiene un cariz distinto. En este sentido, el aprender se constituye como un proceso de personalización que permite al alumno su utilización en situaciones nuevas y su integración con otros conocimientos y experiencias que amplían sus representaciones sobre la realidad y generan en el aprendiz acciones e ideas que van más allá de aquello que se les ha presentado en el aula. Es decir, se encaminan hacia lo creativo y lo genuino.

Autores como Mitjás Martínez (2012) han indicado que las prácticas educativas relacionadas con una mayor complejidad y participación se asocian con tipologías de aprendizaje comprensivos y creativos. Los aprendizajes comprensivos se caracterizan por tener una postura activa por parte del aprendiz en relación al conocimiento. Lo relevante de este tipo de aprendizaje es que el aprendiz es capaz de usar lo aprendido en diferentes contextos y situaciones. A su vez, los aprendizajes creativos se organizan del siguiente modo. En primer lugar el aprendiz se hace suya la información compartida en los espacios de

aprendizaje. Es decir, personaliza dicha información y la incorpora dentro de sus configuraciones y sentidos subjetivos. Esta información se vuelve significativa y pasa a formar parte del cuerpo de experiencias y conocimientos del aprendiz a través de un posicionamiento activo en el acto de aprender y mediante una relación manifiesta con los otros conocimientos y experiencias a partir de los recursos subjetivos con los que ya contaba el estudiante. Para que esta información se convierta en un recurso subjetivo, es necesaria su confrontación con el conocimiento previo del alumno. Esta confrontación se efectúa a través de diferentes recursos y estrategias – preguntas, reflexiones, recapitulaciones, usos de instrumentos gráficos y visuales – mediante espacios de interacción con el otro facilitando procesos de originalidad. En esta tipología de aprendizaje no nos conformamos con que el aprendiz adquiera los conocimientos, sino que a partir de estos se generan nuevas ideas que van más allá del conocimiento presentado. Es decir, ideas propias que trascienden aquello dado, que expresan novedad como característica esencial del proceso creativo (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

El profesional educativo en esta teoría requiere de un compromiso con la práctica educativa socialmente justa que es principal. El profesional ha de ser capaz de identificar los sentidos y configuraciones subjetivas implicadas en las acciones y comportamientos que no se dan a simple vista, sino que requieren de un análisis sobre los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este sentido, es necesario identificar los sistemas de relaciones complejos que solo son posibles de hacer emerger a partir de la inteligibilidad, interpretación y construcción que los propios aprendices realizan sobre ellos mismos. Mediante la dinámica conversacional es posible conducir al aprendiz a campos significativos de su experiencia e implicarle en sentidos subjetivos asociados a partir de la expresión de su mundo, sus necesidades, conflictos y reflexiones.

En último término, es importante reivindicar el carácter socialmente justo de la propuesta de los fondos de identidad y de la teoría de la subjetividad ya que hacen frente a las desigualdades estructurales e históricas imperantes en relación a un modelo normativo, homogéneo y hegemónico a través del reconocimiento y la legitimación de diferentes perspectivas y formas que tienen

los aprendices de comprenderse y reconstruirse en el contexto escolar. Lo que se busca, de este modo, es hacer frente a los procesos de alienación que se dan en las prácticas escolares descontextualizadas ofreciendo propuestas pedagógicas que vuelvan a hacer sentir la escuela como hogar (WILLIAM, 2016). Es decir, que los niños y jóvenes puedan conectar experiencias de aprendizaje significativas tanto dentro como fuera de la escuela a través de sus habilidades, biografías y proyectos de vida. A continuación, ejemplificamos dos experiencias que pueden ayudarnos a comprender mejor su impacto en el ámbito educativo.

#### **4. Experiencias prácticas**

##### **El proyecto EUCAB**

Desde la perspectiva de los fondos de identidad se han llevado a cabo experiencias que hacen frente a las medidas compensatorias basadas en el déficit cultural incorporando prácticas inclusivas basadas en la justicia social para abordar desigualdades referentes a la raza, clase social y al género. Se entiende que desde los fondos de identidad se han llevado a cabo estrategias pedagógicas culturalmente sostenibles y críticas. Esto es posible a través de facilitar la presencia de las cosmovisiones de los aprendices y de sus comunidades mediante la promoción de espacios de pensamiento crítico sobre sus experiencias de vida.

El proyecto EUCAB (ESTEBAN-GUITART; SUBERO; BRITO, 2015), fundamentando en la idea de escuela en sentido amplio, se llevó a cabo en Barcelona – España – con el objetivo de dar apoyo a jóvenes de 15 a 18 años de edad para promover la socialización y la personalización en el desarrollo y el aprendizaje, especialmente en la población más vulnerable. Bajo esta premisa, se llevaron a cabo programas basados en los fondos de identidad con el objetivo de articular diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje donde los jóvenes podían experimentar, apoyarse, contextualizar, extender y redefinir el aprendizaje escolar.

Para ello, se diseñaron 9 sesiones de 60 minutos usando metodologías y técnicas basadas en herramientas identitarias y autobiográficas. Algunas de

estas técnicas fueron la canción identitaria, el espiral de aprendizaje, el cómic identitario, la actividad de testimonios y el dibujo transformador.

A partir de la canción identitaria, los aprendices elegían una canción que tuviera un significado especial y que reflejara elementos que empataran con sus intereses, problemas y motivaciones, así como aprendizajes y conocimientos. La canción se convertía en un medio para enlazar situaciones y experiencias familiares y comunitarias con cuestiones relacionadas con la escuela. En este sentido, la importancia de las relaciones sociales y la familia, las prácticas culturales y educativas y el respeto por sus costumbres eran temas que dominaban la mayor parte de los debates y reflexiones.

Por lo que respecta a la espiral de aprendizaje, esta técnica se usó para conceptualizar aquello que significa aprender y para identificar aquellos aprendizajes más significativos a lo largo de la vida de los jóvenes. La actividad ofrecía la posibilidad de incorporar aprendizajes pasados y presentes, así como aquellos que quisieran adquirir en un futuro. En las espirales propuestas por los participantes emergían aspectos familiares, comunitarios y culturales relevantes. Por ejemplo, el cuidado y el respeto por los mayores, así como el cuidado por los más pequeños como un acto de aprendizaje principal. Además, se enfatizaba la importancia de seguir aprendiendo y estudiando, como forma de garantizar un mayor bienestar tanto personal, como familiar y comunitario. Es decir, para construir un mejor futuro.

Por lo que respecta al cómic identitario se fundamenta en la elaboración de viñetas sobre la escuela, destacando aquellos elementos, prácticas, discursos, situaciones que los jóvenes quisieran cambiar para mejorar la práctica educativa escolar. A partir de la elaboración del cómic, la intención no fue solamente la elaboración de una crítica sobre las prácticas de opresión o disconformidad que vivían los jóvenes en el aula, sino la elaboración de propuestas o alternativas posibles para cambiar, mejorar y transformar la realidad de la educación escolar. De este modo, cada joven elaboró su propuesta personal para dar significado a la escuela con el objetivo de ser reconocidos y legitimados en ella. Los cómics que elaboraron a menudo incorporaban a profesores en situaciones de aprendizaje en el aula con metodologías tradicionales, jerárquicas y

unidireccionales dirigidas a grupos de alumnos estándar y homogéneos. Los jóvenes destacaban la importancia de incorporar sus pluralidades, intereses y cosmovisiones y formas de sentir y pensar dentro de las propuestas didácticas en el aula. La tipología de colores y de formas de expresión en que los estudiantes caracterizaban las viñetas mostraban situaciones que eran ajenas a ellos – los profesores eran dibujados con colores grises u oscuros con rostros amenazantes u hostiles y los estudiantes aparecían dormidos o ensimismados dentro del aula en una asignatura sin ningún tipo de relevancia para ellos –, y destacaban aspectos que les hubieran gustado incorporar en el aula – colores llamativos y caras de alegría y bienestar al incorporar elementos cercanos a sus intereses, como componentes musicales o la personalización de espacios de aprendizaje.

Finalmente, en la actividad del dibujo transformador, los jóvenes elaboraron un mural sobre la frase “Yo estudio para...” en dónde podían identificar sus objetivos y expectativas en relación al acto de aprender en el contexto escolar y su relación y vinculación con sus proyectos personales, familiares o comunitarios. La mayoría de las propuestas visuales y gráficas de los participantes indicaban los futuros posibles que empezaban a construir. Algunos de ellos se fundamentaban en formar una familia, tener trabajos dignos y profesiones deseadas. También incorporaron metáforas relacionadas con romper los muros educativos y hacían mención a las barreras que podían encontrar en su trayectoria de aprendizaje. Es decir, barreras que la sociedad impone a ciertos grupos sociales. Al mismo tiempo, empezaron a incorporar espacios de oportunidades en relación a la educación siendo ésta una alternativa dentro de sus proyectos vitales.

### **El caso de Alan**

Desde la perspectiva de la subjetividad se han llevado a cabo experiencias de investigación que reivindican la complejidad del sujeto y la producción subjetiva del desarrollo humano. Sin embargo, esta perspectiva contrasta con una mayor patologización y categorización de los trastornos que afecta al

aprendizaje escolar ofreciendo una respuesta lineal y clínica a la forma de abordar los comportamientos de los aprendices. El riesgo, más allá del uso o no de la medicación, es la reducción de la comprensión del comportamiento de los niños y jóvenes a partir de la categorización de un trastorno, que se asume intrínseco e inmutable a lo largo del desarrollo. Las producciones subjetivas que hay detrás de la justificación de un comportamiento por el hecho de tener un trastorno se expande socialmente a través de los familiares, docentes, compañeros y la propia comunidad que a su vez actuará con menores expectativas y una atención e implicación menor en el aprendizaje favoreciendo, quizá sin ser conscientes, procesos de exclusión y desvinculación escolar.

En el trabajo de Bezerra (2014) con niños en el contexto escolar destaca el caso siguiente. Alan era un alumno que tenía un diagnóstico de Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad – TDAH – y que manifestaba comportamientos en el aula que eran definidos por las docentes como “manipulador y rebelde”. Esta representación se afianzaba en la categorización del diagnóstico y no les permitía a las maestras profundizar en el origen psicológico del comportamiento de Alan.

La investigadora intervino en el contexto aula incidiendo en una profunda relación de comunicación. A partir de la relación comunicativa, se entendía que sería posible comprender los sentidos y configuraciones subjetivas de los aprendices para poder cambiar posibles comportamientos en el aula y su implicación en los procesos de aprendizaje. En relación a Alan, la investigadora, dejando de lado la categorización del trastorno, propuso situaciones lúdicas en el aula que se apoyaran en operaciones cognitivo-intelectuales para mejorar su comportamiento y actitud hacia el aprendizaje. A partir de las primeras aproximaciones, la investigadora detectó en Alan una expresión de “afecto inadecuado” que implicaba una gestión emocional inadecuada que dificultaba el proceso de aprendizaje. Se podía ver a Alan en un estado de tensión, inquietud y negación constante a la hora de hacer las tareas escolares. Alan verbalizaba que no hacía las actividades no porque no lo supiese hacer sino porque no quería hacerlo. Esto iba asociado a comportamientos arrogantes.



Detrás de ese comportamiento existía una profunda vergüenza y miedo al fracaso en las tareas escolares y ser objeto de burla por parte del grupo. Ese miedo llevó a Alan a un negativismo en relación a las tareas escolares que le impedía el desarrollo intelectual y personal en la escuela. Alan se sentaba de lado sin mirar hacia la pizarra, bromeaba con otros compañeros y pasaba largos espacios de tiempo fuera del aula con el pretexto de ir al baño sin que la profesora tuviera ninguna reacción frente a esos comportamientos.

Una vez que la investigadora estableció un vínculo personal con Alan en base al respeto, la buena comunicación y la aceptación por parte del niño que ese vínculo estaba orientado a superar las dificultades de aprendizaje, el afecto del niño por la investigadora fue creciendo y su comportamiento comenzó a cambiar, no solo con ella sino en el aula en general. En algunos momentos específicos la investigadora ofreció su ayuda para la resolución de ciertos problemas escolares cosa que Alan aceptó. La investigadora, en estos espacios de interacción, le preguntó si entendía el problema o necesitaba ayuda. En esos momentos Alan se quedaba confundido. Es probable que sus sentidos subjetivos, a pesar del vínculo emocional positivo, mantuvieran la vergüenza y el miedo al fracaso en su desempeño. Alan respondía con cierta irreverencia hablando de otros compañeros que necesitaban más ayuda que él. La investigadora volvía a centrarlo en la tarea escolar preguntando de qué manera iba a resolver el problema a lo que él solía responder de forma adecuada. Sin embargo, a la pregunta de si sería capaz de hacer el ejercicio, en un momento dado, Alan negó con la cabeza de forma sarcástica, desafiante. En ese instante la investigadora, utilizando el recurso empleado por Alan y estableciendo espacios de significados compartidos usó el sarcasmo para hacer ver, que quizá Alan no sabía nada y que en vez de otros compañeros quién quizá necesitara mayor ayuda era él. Fue en ese momento cuando Alan se puso a hacer el ejercicio asumiéndolo como un reto que le había propuesto la investigadora intentando mostrar cuanto sabía. Este ejemplo muestra como es de importante la implicación subjetiva en la escuela, que hasta el momento se expresaba a partir de una reacción emocional negativa a la tarea escolar y no por el hecho

que Alan tuviera dificultades en la elaboración de la tarea o en explicar aquello que sabía hacer.

En la implicación subjetiva, como ya hemos recogido con anterioridad, cobra importancia los diferentes sentidos y configuraciones subjetivas que el aprendiz experimenta en los diferentes espacios en donde vive y aprende. Por lo que respecta al contexto familiar, la madre tenía importantes dificultades en poner límites en casa y el padre tenía una conducta rígida y autoritaria. Alan tenía un hermano con Síndrome de Down que concentraba las atenciones de la familia. El cuidado de Alan era llevado a cabo por otros familiares, permanecía mucho tiempo en casa y no tenía grupos de amigos estables. Estos elementos incidían en la subjetividad de Alan configurándose en un sentimiento subjetivo de soledad sintiéndose emocionalmente vulnerable al no tener sistemas de comunicación estables. A partir del vínculo con la investigadora se modificaron ciertos patrones subjetivos de tal modo que Alan se sintió reconocido, valorado y atendido hecho que le hizo sentirse incluido en relación a sus compañeros dentro del aula. El vínculo afectivo fue ampliándose y también tuvo una implicación directa en el rendimiento escolar. Alan de forma progresiva mejoró su concentración y solicitó cada vez con mayor frecuencia las tareas de clase para elaborarlas con deseo y placer.

De este modo, las configuraciones subjetivas basadas en el miedo, la inseguridad y hostilidad que tenían su origen en como Alan subjetivamente entendía su relación con la escuela – falta de espacio, ausencia de vínculos estables con los compañeros, el desinterés de la maestra, así como su diagnóstico de TDAH – reforzaban las dificultades de aprendizaje que presentaba mediante su comportamiento. Su actitud desafiante, omnipotencia y desinterés era una forma de hacer frente a estos miedos e inseguridades que Alan experimentaba en el contexto escolar y fuera de él. A partir de la comprensión del mundo subjetivo de Alan a través del vínculo elaborado con la investigadora, fue posible modificar las configuraciones subjetivas y transformar las dinámicas de comportamiento en el aula.

## 5. Conclusión

A través del marco de la escuela como bien común hemos establecido un posicionamiento claro sobre como deberían ser las escuelas en las sociedades democráticas del siglo XXI. En este marco hemos destacado la importancia de reivindicar la escuela como un espacio democrático dentro de las prácticas educativas en un sentido pleno (COLLET, 2017). Es decir, priorizando el humanismo frente al utilitarismo y el rendimiento económico del acto educativo. En el artículo, se ha criticado la comprensión de los centros escolares y académicos como espacios asociados a generar buenos resultados (CLARKE; PHELAN, 2017). Es decir, una visión asociada a la productividad y al interés del mercado que nos sitúa en una lógica capitalista. Por contra, hemos defendido las escuelas como espacios en dónde es posible la construcción de procesos de forma conjunta con los otros, a través de la construcción de un “nosotros” y la resolución de situaciones y problemas que interpelen directamente a la realidad y a las necesidades de los aprendices. En este sentido hemos argumentado la importancia de la función del estado, estamento democrático garante de una educación de calidad para el global de su población, en la regulación y garantía de la equidad, la inclusión, la cohesión y la justicia social en educación. A partir de esta responsabilidad que los gobiernos democráticos tienen con y para sus ciudadanos en relación a la educación como bien común, se ha destacado la importancia de transformar las instituciones educativas de tal modo que incorporen espacios de cooperación y solidaridad en sus prácticas posibilitando la participación e implicación activa de sus ciudadanos en los procesos de enseñanza y aprendizaje evitando situaciones de exclusión y discriminación.

A partir del marco de la escuela como bien común, hemos presentado dos modelos teóricos-metodológicos fundamentados en los fondos de identidad y en la teoría de la subjetividad y dos ejemplos de experiencias educativas socialmente justas.

Por lo que respecta a los fondos de identidad, hemos fundamentado dicho enfoque como una forma coherente de fomentar pedagogías basadas en la justicia social educativa. En este sentido, los fondos de identidad se entienden como transacciones educativas que permiten a los aprendices auto-expresarse y auto-definirse a partir de la elaboración y reflexión de las diferentes prácticas y

productos educativos referentes a sus experiencias, vivencias e intereses propios, familiares y comunitarios. Su objetivo ha sido conectar experiencias de aprendizaje significativo tanto dentro como fuera de la escuela y avanzar hacia procesos de redistribución, reconocimiento y representación de las diferentes realidades socioculturales escolares. A partir de ello hemos puesto como ejemplo el proyecto EUCAB en donde a partir de técnicas autobiográficas los participantes discuten y debaten sobre la escuela, creando un espacio para conversar, reflexionar y compartir sus trayectorias de aprendizaje. En la propuesta se hacía hincapié en prácticas educativas críticas que pudieran guiar a los jóvenes en el reconocimiento y la comprensión de sus experiencias de vida dentro de situaciones de opresión históricas y estructurares, imaginando alternativas de futuros posibles para su desarrollo y aprendizaje.

Por lo que respecta a la teoría de la subjetividad, se argumenta la importancia de abordar la justicia social educativa desde un enfoque que tiene una concepción compleja del aprendizaje escolar a partir de la consideración de su dimensión subjetiva. En este sentido, la teoría de la subjetividad en el aprendizaje escolar incide en la importancia de la implicación subjetiva – sentidos y configuraciones – del aprendiz en aquello que aprende, ya que ello implica un desarrollo que no viene dado desde fuera, sino que es el resultado del propio carácter generador expresado por el sujeto pero que tiene su origen en las múltiples experiencias socioculturales vividas. A partir de lo anterior, se expuso el caso de Alan que presentaba un TDAH y tenía asociadas una serie de conductas desadaptativas dentro del aula. A partir del trastorno, los profesionales educativos que trabajaban con Alan asumían que sus conductas estaban condicionadas a dicho trastorno generando, muchas veces sin ser conscientes, un clima de falta de expectativas y falta de confianza en relación a sus posibilidades de aprendizaje escolar. En la experiencia educativa compartida, a partir de un cuidadoso proceso de acompañamiento en el establecimiento de vínculos de confianza y una comprensión de los sentidos y configuraciones subjetivas por parte de la investigadora que estaban detrás de algunos de los compartimientos del alumno, se pudieron generar cambios en las dinámicas de relación en el aula que fueron sostenibles en el tiempo.

En definitiva, como docentes sensibles a la justicia social educativa es relevante que seamos conscientes de la importancia de llevar a cabo modelos y practicas educativas que reconozcan las identidades y demandas del global de nuestro alumnado e impliquen sus procesos subjetivos y sus formas de expresarse propias en el desarrollo del aprendizaje escolar.

## Referencias

AINSCOW, Mel. Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? **Journal of Educational Change**, 6, 109-124, 2005.

APPLE, Michael; BEANE, James. **Democratic Schools**. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.

BELAVI, Guillermina; MURILLO, Javier. Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. **REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**, 18(3), 5-28, 2020.

BEZERRA, **Marília dos Santos. Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender**. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdades de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CLARKE, Matthew.; PHELAN, Anne. **Teacher education and the political**. Routledge: London, 2017.

COLLET, Jordi. Escoles democràtiques en comú. Primeres notes per produir escoles democràtiques a partir de pràctiques comunitzants. **Pedagogia i treball social** 6:2, 32-54, 2017.

ESTEBAN-GUITART, Moisés. **Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue**, *Mind, Culture, and Activity*, 28:2, 169-179, 2021.

ESTEBAN-GUITART, Moisés; RATNER, Carl. A macro cultural psychological theory of identity. **Journal of Social Distress and Homelessness**, 20(1), 1-22, 2011.

ESTEBAN-GUITART, Moisés; SUBERO, David; BRITO, Luis Fernando. La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto. El Proyecto FICAB. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, 5(1), 55-81, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. Continuum, 1998.

GAY, Geneva. **Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice**. Teachers College Press, 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. **Journal for The Theory of Social Behaviour**. 1-23, 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Brasil: Alinea, 2017a.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, 13(2), 3-20, 2017b.

HOLLIE, Sharroky. **Culturally and linguistically responsive teaching and learning**. Shell Educational, 2018.

KITAEV, Igor. **Private Education in sub-Saharan Africa: A Re-examination of Theories and Concepts related to its Development and Finance**. Mechanisms and Strategies of Educational Finance, IPE-UNESCO, 1999.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. **American Educational Research Journal**, 32(1), 465-491, 1995.

MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. **Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente**. En MITJANS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz; CASTANHO, Marisa. (Orgs.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Ed. Brasília: Liber Livro, p. 85-109, 2012.

MITJANS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. Sao Paulo: Cortez Editora, 2017.

MOLL, Luis. (2019). Elaborating Funds of Knowledge: Community-Oriented Practices in International Contexts. **Literacy Research: Theory, Method, and Practice**, 68(1), 130–138, 2019.

MOLL, Luis. **L. S. Vygotsky and education**. New York, NY: Routledge, 2014.

NUSSBAUM, Martha. Philosophy and economics in the capabilities approach: An essential dialogue. **Journal of Human Development and Capabilities**, 16(1), 1-14, 2015.

RANSON, Stewart. **Re-constituting Education Governance for Cosmopolitan Society**. LINGARD, Bob; NIXON, Jon; RANSON, Stewart (eds), Transforming Learning in Schools and Communities The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society. Bloomsbury Publishing Plc, pp. 184-206, 2008.

RATNER, Carl. **Macro cultural psychology, the psychology of oppression, and cultural psychological enrichment.** En PORTES, Pablo; SALAS, Spencer (Eds.), *Vygotsky in 21st century society: Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp.87-112). Peter Lang, 2011.

RIDDLE, Stewart. **Education is a public good, not a private commodity.** The Conversation. Disponível em: <http://theconversation.com/education-is-a-public-good-a-private-commodity-31408>. Acesso em: 29 set. 2017.

SUBERO, David. Desarrollando fondos de conocimiento: Prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 10(1), 13-25, 2021.

SUBERO, David; VILA, Ignasi; ESTEBAN-GUITART, Moisés. 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, 2015.

UNESCO. **Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?** París, UNESCO, 2015.

UNESCO. **La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos.** Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. París, UNESCO, 2016.

VALENCIA, Richard. **Dismantling contemporary deficit thinking. Educational thought and practice.** Taylor and Francis, 2010.

WILLIAMS, Julian. Alienation in mathematics education: Critique and development of neo-Vygotskian perspectives. **Educational Studies in Mathematics**, 92 (1), 59-73, 2016.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)