

Identidad, fondos de conocimiento y formas de vida de la “Familia Cardona Rodríguez”: Un estudio psicogeográfico

Lidia Hinojal, Sabina Masó, Emma Turon y Moisès Esteban

ISSN 1699-437X | Año 2011, Volumen 7, Número 3 (Diciembre)

Resumen: El objetivo del artículo es presentar una aproximación teórica y metodológica que permita analizar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida de una familia procedente de Colombia que actualmente reside en Girona (Catalunya, España). El modelo teórico, psicogeografía cultural del desarrollo humano, distingue tres niveles de análisis interrelacionados: el “paisaje psicológico”, la “geografía vital” y la “ordenación política del territorio psicológico”. Se utiliza dicho modelo teórico para estudiar la identidad de la madre de la familia, sus fondos de conocimiento y sus rutinas o formas de vida a través de una aproximación multimetodológica que utiliza distintas técnicas; cuantitativas y cualitativas, narrativas y visuales. El estudio permite ilustrar, a través de la creación de “mapas psicogeográficos”, las actividades, personas significativas, artefactos, instituciones y geografías físico-simbólicas relevantes para la vida e identidad de los miembros de la familia, especialmente la madre. Se concluye considerando la necesidad de estudiar las “culturas en acción” a través del uso de distintas estrategias y procedimientos metodológicos. Finalmente, se analizan las aplicaciones educativas que tiene el estudio al ofrecer vías y estrategias para fomentar las relaciones entre la familia y la escuela, especialmente en situaciones de desconocimiento o de discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura familiar.

Palabras clave: Identidad - Fondos de conocimiento - Psicología cultural – Psicogeografía - Mapas psicogeográficos – Multimetodología - Socialización familiar - Prácticas educativas familiares - Relaciones familia-escuela

Abstract: The primary purpose of this paper is to articulate a theoretical and methodological approach to analyze identity, funds of knowledge and forms of life. In particular, an identity analysis, funds of knowledge and forms of life of a family from Colombia who lives near Girona (Catalonia) is reported. According to a cultural psychogeography of human development perspective, we distinguish three levels of analysis: the “psychological landscape”, the “vital geography”, and the “spatial political planning”. We use this approach to study identity, funds of knowledge, routines or forms of life of a particular family. Regarding methodology, we suggest using a multimethodological approach, mixing several quantitative and qualitative, visual and narrative techniques. The article illustrates, through psychogeographical maps, the activities, significant others, artifacts, institutions and physical-symbolic geographies embedded in life and identity of family members. We highlight the need to study “cultures in action” with various methodological strategies. Finally, we discuss the educational applications of this study. It seems to us that this theoretical and methodological approach can open new horizons in regard to family and school relationships. Specifically, when there are some discontinuities between both school culture and family culture.

Key words: Identity - Funds of knowledge - Cultural psychology – Psychogeography - Psychogeographical maps – Multimethodology - Family socialization - Family educational practices - Family and school relationships

Sobre el autor

Lidia Hinojal, Sabina Masó, Emma Turon y Moisés Esteban
Universidad de Girona

Correspondencia:
Moisés Esteban
Universitat de Girona
Facultat d'Educació i Psicologia
Departament de Psicologia
Plaça Sant Domènec, 9
17076 Girona (España)
correo-e: moises.esteban@udg.edu

Cita del artículo

Hinojal, L.; Masó, S.; Turon, E. y Esteban, M. (2011). Identidad, fondos de conocimiento y formas de vida de la “Familia Cardona Rodríguez”: Un estudio psicogeográfico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7(3), 1-28. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2011v7_pdf/v7n3esp.pdf.

INTRODUCCIÓN

La psicogeografía cultural del desarrollo humano como marco teórico

Algunos autores han señalado que el gran mérito de Vygotski fue “humanizar” el medio físico que cubre la experiencia de las personas (Moll, 1997). En palabras de Scribner (1990, p. 92), “el don especial de Vygotski fue el de poder captar el significado de lo social tanto en las cosas como en la gente. El mundo en que vivimos está humanizado, repleto de objetos materiales y simbólicos (signos, sistemas de conocimientos) que están contruidos culturalmente, de origen histórico, y de contenido social. Ya que todas las acciones humanas, incluyendo los actos de pensar, implican la mediación (mediatización) de tales objetos (“herramientas y signos”), son, solo por esto, de una esencia social”.

Efectivamente, según Vygotski (1978), la relación que tienen las personas con su derredor, su ambiente, geografía o mundo, es indirecta o, dicho con otras palabras, está siempre mediada culturalmente a través del uso de artefactos como la lengua, oral y escrita, la notación matemática, el uso de Internet o cualquier otra mediación instrumental o social que uno o una pueda pensar. Por ejemplo, cuando un tselal (en Chiapas) se refiere a lo que nosotros llamamos “tronco” de un árbol o “ramas” de un árbol, lo hace con distintos conceptos, no existiendo en tselal las palabras “tronco” o “ramas”. En lugar de estas, se utilizan las palabras “cuerpo” y “brazos”. Ello esconde una concepción del mundo según la cual los árboles, al igual que las personas, tienen vida y, por lo tanto, tienen cuerpo, sangre y brazos. Siempre en la mediación lingüística subyace una mediación conceptual, un significado. El simple hecho de agrupar distintos objetos físicos bajo la etiqueta de “montañas” es una relación cultural con el mundo físico ya que hay una conceptualización, en este caso una agrupación, categorización y generalización. Por lo tanto, la relación de las personas con aquello que les rodea siempre es cultural, significativa, conlleva una conceptualización, una narrativa que otorga sentido, unidad y propósito a lo que sucede y nos rodea (Bruner, 2002). Parfraseando la popular sentencia de Wittgenstein (1975/1929, p. 143) según la cual “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”, podríamos decir que “no hay existencia psicológica posible fuera de los límites de la cultura” o, dicho con otras palabras, “los límites de la experiencia cultural son los límites de la experiencia psicológica”.

Ello supone superar el dualismo cartesiano, presente por ejemplo en la psicología de Piaget (1969/1936), según el cual existe un mundo psicológico (lo subjetivo, mental, cognitivo, individual) y un mundo físico (lo objetivo, físico, externo). Hay una “tensión irreductible” (Wertsch, 1998) entre ambos mundos, hecho que hace que la división entre el individuo y la sociedad, lo subjetivo y lo objetivo o la persona y el medio se disuelvan. Esto no quiere decir que se niegue la existencia de un sujeto psicológico. Al contrario, se postula la realidad de un sujeto psicológico que actúa siempre a través de recursos culturales, heredados históricamente, y encarnados en artefactos, prácticas institucionalizadas y contextos de actividad. En este sentido, se entiende la noción postvygotskiana de “cognición distribuida” (Salomon, 1993) según la cual la conducta y actividad mental de las personas no es algo que ocurra “dentro de la cabeza”, o de un determinado individuo aislado, sino que está mediatizado, distribuido entre las personas, presentes o no, los artefactos, las experiencias y conocimientos previos, las actividades y las geografías o entornos vitales donde ocurre la acción. Según Cole y Engeström (1993) la cognición, inteligencia o pensamiento humano se sitúa y distribuye entre el individuo, el artefacto o artefactos mediadores que utiliza, las reglas sociales, los otros individuos, el medio ambiente y el tiempo (físico, filogenético, histórico-cultural, ontogenético y microgenético).

Esto nos lleva a resaltar la conclusión de Ingold (1994, p. 90) según la cual es más correcto decir que “las personas viven culturalmente” que decir que “las personas viven en culturas”. Bajo un enfoque vygotskiano, las personas viven culturalmente, a través de la creación y utilización de prótesis y artefactos culturales. Por lo tanto, por cultura no se quiere decir una entidad externa, algo compacto y cerrado que pueda agrupar a una multitud de personas y que se esconde debajo de afirmaciones del tipo: “los catalanes son ‘x’” o “los andaluces son ‘y’”. Esta noción rígida y excesivamente estereotipada de “cultura”, que en otro lugar hemos llamado “modelo dimensional de la cultura” (Esteban, 2010; Esteban y Vila, 2010), es la que ha llevado a los psicólogos transculturales a diferenciar grupos considerando que regiones norteamericanas y europeas y occidentales fomentan el individualismo, mientras que sociedades orientales y latinoamericanas fomentan el colectivismo, así como distintas estructuras de pensamiento: holísticas, las primeras, sincréticas, las segundas (Hofstede, 1980; Markus y Kitayama, 1991; Nisbett, 2003; Triandis, 2001). Sin embargo, una gran cantidad de estudios han

constatado que el modelo dimensional de la cultura, según el cual la cultura (en tanto que rasgos como el individualismo frente al colectivismo) impacta sobre la psicología de las personas, no funciona (Oyserman y Lee, 2008; Santamaría, de la Mata, Hansen y Ruiz, 2010). Esteban, Bastiani y Vila (2009), por ejemplo, han mostrado que mestizos, de una misma condición socioeconómica, diferían en sus autoconceptos personales (individualistas) y sociales (colectivistas) en función del contexto educativo en el que participaban; una universidad pública, una universidad privada y una universidad pública e intercultural. Mientras que los estudiantes de la universidad privada mostraban elevados índices de individualismo, medido a través de una tarea de autoconcepto, estudiantes también mestizos de la universidad pública e intercultural destacaban por sus autoconceptos colectivistas. Lo que muestra que las dimensiones culturales predichas por la psicología transcultural, según las cuales la cultura mexicana, en tanto que cultura latina, es colectivista, no funciona. Ello ha llevado a desarrollar modelos situacionales de la cultura cercanos a una tradición ecológica que enfatiza la especificidad contextual de los procesos mentales (Álvarez, 1994; Bronfenbrenner, 1987; Cole, Gay, Glick y Sharp, 1971; Cubero y de la Mata, 2005; del Río y Álvarez, 1994; Esteban, 2010; Lave, 1991; Moll, 1997; Rogoff, 2003; Salomon, 1993; Scribner, 1990; Vila, 1998).

La psicogeografía cultural del desarrollo humano se sitúa en esta tradición y concibe la cultura a la vez como un fenómeno “micro”, lo que Moll (1997) llama “cultura en acción” (prácticas humanas dinámicas y cambiantes ubicadas en contextos locales que muestran tanto continuidad como ruptura de patrones a través de generaciones), y como un fenómeno “macro”, influenciado por estructuras políticas, históricas, económicas, sociales que ofrecen modelos culturales, modos de relatar la experiencia y de diseñar y experimentar el mundo (Esteban y Ratner, 2010, 2011; Ratner, 2006, 2011). En este sentido, la psicogeografía cultural del desarrollo humano se define como el estudio de la “geografía vital” o el territorio - medio - de vida psicológico en el tiempo (Esteban, en prensa). Más concretamente, se postula que toda experiencia psicológica se instala en un eje de coordenadas constituido por el espacio (“geografía vital”) y por el tiempo (“geotiempo”: tiempo natural - filogénesis-, tiempo cultural -sociogénesis-, tiempo idiosincrático -ontogénesis- y tiempo inmediato - microgénesis-). La “geografía vital” es el territorio, el *milieu*, donde se construye, distribuye y ocurre cualquier experiencia psicológica, el entorno dentro del cual está inserta la vida de las personas. Así, cualquier fenómeno psicológico, por ejemplo el lenguaje, es una práctica humana que forma parte del uso de una técnica en un determinado contexto, actividad, forma de vida, regida por determinadas reglas sociales (Wittgenstein, 1988). La geografía vital -o el territorio donde ocurre el desarrollo humano-, es el medio simbólico-material de vida que proporciona recursos para el desarrollo y la experiencia psicológica (Esteban, 2010; en prensa). En este sentido, en una particular geografía vital se encuentran los elementos o mecanismos subyacentes a la acción psicológica: los artefactos, como el lenguaje, un ordenador o un determinado libro; las actividades, como ir al colegio, ir a la iglesia o ir a trabajar; las relaciones interpersonales y significativas, como las establecidas entre una madre y/o un padre y sus hijos o hijas, entre un profesor o profesora y sus alumnos y alumnas; las instituciones sociales como la iglesia católica, la familia o una asociación deportiva; y finalmente la geografía física y simbólica, el entorno social como un determinado entorno rural. Analizar y describir la geografía vital de una persona o grupo de personas es necesario para comprender su experiencia psicológica, así como los recursos o fondos de conocimiento de los que dispone. Entendiendo por “fondos de conocimiento” los cuerpos de conocimientos culturales desarrollados e históricamente acumulados y a las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual (González, Moll y Amanti, 2005; Moll, Amanti, Neff y González, 1992). Por ejemplo, un determinado hogar familiar puede incluir información o recursos acerca del cuidado de animales, asociado a su origen rural, o conocimientos relativos a la construcción de edificios, relacionado con una determinada profesión urbana (Moll, 1997). Se trata de bancos de conocimientos asociados a ciertas experiencias y actividades laborales y familiares. Conocimientos y habilidades que pueden convertirse en recursos educativos y fuentes de identidad susceptibles de ser utilizados por maestros y maestras con el objetivo de vincular la actividad escolar con la actividad familiar de los alumnos y alumnas (Acosta-Iriqui y Esteban, 2010; González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001). En este sentido, se ha sugerido el concepto de “fondos de identidad” para referirse a los recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos esenciales para la autodefinición de las personas, su expresión y comprensión sobre sí mismas (Esteban, 2012). Dicho con otras palabras, los *fondos de conocimiento* se convierten en fuentes o *fondos de identidad* cuando las personas se apropian de los mismos, es decir, los utilizan para autodefinirse y dar cuenta de lo que son (Saubich y Esteban, 2011). Por ejemplo, cuando una persona hace referencia a su entorno geográfico para definirse está utilizando *fondos geográficos de identidad*, mientras que cuando una persona alude a otras personas significativas está utilizando *fondos sociales*

de *identidad*. En total, se distinguen cuatro fondos de identidad: culturales (referencia a artefactos culturales como una bandera o una canción), institucionales (mencionar, por ejemplo, el catolicismo), sociales (personas significativas) y geográficos (el entorno, por ejemplo, el Cañon del Sumidero en el caso de la identidad chiapaneca o la montaña de Montserrat como símbolo de la identidad catalana).

Bajo una perspectiva educativa y, próximo al enfoque de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001), así como a la perspectiva histórico-cultural liderada por Vygotski (Esteban, 2011b; 2011d; Moll, 1990; 1997; 2012), se ha propuesto la aproximación de los *fondos de conocimiento* y *fondos de identidad* como mecanismo a través del cual poder documentar los recursos - prácticas y formas de sentido - de aquellos alumnos (y sus familias) que no están incorporados en la práctica escolar (McIntyre, Rosebery y González, 2001; Moll y González, 2003; Moll, Amanti, Neff y González, 1992; Rios-Aguilar, Kiyama, Gravitt y Moll, 2011; Saubich y Esteban, 2011). Más específicamente, los docentes visitan los hogares de los alumnos de clase social baja o de una procedencia cultural distinta a la autóctona con el objetivo de detectar sus fondos de conocimiento e incorporarlos en la práctica educativa. Ello permite establecer relaciones entre la cultura escolar (docentes) y la cultura familiar (padres, madres) basadas en la confianza mutua, el reconocimiento y el intercambio de información; lo que facilita romper muchos de los prejuicios que en muchas ocasiones tienen docentes en relación a familias de distinto origen sociocultural, así como las ideas que tienen estas familias en relación a la escuela, muchas veces basadas en el desconocimiento mutuo. Además, se consiguen innovaciones educativas a través de unidades didácticas que vinculan las formas de vida, los intereses y las prácticas de los alumnos con los conocimientos curriculares de matemáticas, lengua, historia o biología (González, Moll y Amanti, 2005). En definitiva, se trata de superar una concepción que explica los problemas de rendimiento escolar de las minorías culturales según el *déficit* que éstas tienen. Al contrario, se asume que todas las familias, más allá de su condición económica, clase social, grupo étnico, religión, etc. disponen de *fondos de conocimiento* que han acumulado a lo largo de sus experiencias vitales (por ejemplo laborales). Conocimientos susceptibles de incorporarse y convertirse en “artefactos educativos” (Acosta-Irqui y Esteban, 2010) que permiten reconocer las formas de vida y de sentido de los alumnos minorizados con el propósito de establecer vínculos entre la escuela y sus contextos familiares y comunitarios de socialización muchas veces estigmatizados, silenciados o negados, por parte de la cultura escolar.

Niveles de análisis según la psicogeografía cultural del desarrollo humano

Con el objetivo de simplificar y focalizar el estudio de las relaciones entre cultura y conducta humana, la psicogeografía cultural del desarrollo humano propone tres niveles de análisis. Es decir, se considera que el estudio y observación del desarrollo psicológico debe realizarse según tres planos de análisis, que se corresponden con procesos personales, socioculturales (interpersonales y comunitarios) y políticos. Llamamos a los procesos de desarrollo que aparecen en estos tres planos: el paisaje psicológico o vivencia, el territorio psicológico y la ordenación política del territorio psicológico (ver tabla 1). Se trata de niveles inseparables, mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades y formas de vida, lo que antes llamábamos fondos de conocimiento y fondos de identidad.

El primer nivel de análisis está relacionado con la subjetividad, en concreto lo que Vygotski llamaba “*perezhivanie*”, traducido al castellano como vivencia, es decir, la experiencia que uno o una tiene en relación a lo que para nosotros es el medio entendido como “geografía vital” o “territorio psicológico”. Para Vygotski (1996), la vivencia es la unidad de análisis de la conciencia humana ya que sintetiza el vínculo entre la personalidad y el medio ambiente o entorno. “Podemos señalar así mismo la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. En psicología y psicopatología esa unidad se llama vivencia. La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (p. 383). En este sentido, entendemos que la identidad se puede definir como la vivencia que una persona tiene sobre sí misma y aquello que le rodea. Una vivencia que se expresa en forma de relato o narración para conferir unidad y poder explicar la experiencia (Bruner, 2002) y que utiliza, como ya se ha dicho anteriormente, distintos fondos de conocimiento como artefactos culturales, agentes sociales o ambientes geográficos.

En la terminología de Bronfenbrenner, la “vivencia” - lo que aquí llamamos “paisaje psicológico” - es la percepción del medio y subyace al desarrollo psicológico. Entendiendo por desarrollo: “(Los) cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23). Dicho con otras palabras, entre el estímulo (ambiente) y la respuesta (conducta) existe una mediación psicológica que se traduce en el modo en que una persona interpreta, vive, experimenta la situación. De modo que “lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo *percibe*, más que como pueda existir en la realidad *objetiva*” (Bronfenbrenner, 1987, p. 24).

También en el seno de la geografía se ha reivindicado los aspectos fenomenológicos, subjetivos, vinculados al cómo las personas perciben, interpretan, el entorno geográfico. La “geosofía” de Wright, por ejemplo, se define como el estudio del conocimiento geográfico y supone utilizar, además del conocimiento de los geógrafos, las percepciones, experiencias y conocimientos de las personas que subyace a sus acciones y modos de vida (Wright, 1947). En realidad, la llamada “geografía humanística” supone incorporar la fenomenología al ámbito de la geografía. La idea básica es que no hay mundo objetivo independientemente de la existencia y experiencia humana. Esta idea se observa con detalle en las obras de geógrafos como Yi-Fu Tuan o Anne Buttimer. Según el primero, hay unas conexiones emocionales entre los entornos físicos y geográficos y los seres humanos que los habitan, lo que se conoce como “topofilia” (Tuan, 1974). Además, el espacio y el tiempo, así como la mediación de la experiencia, son nociones codependientes ya que un espacio, siempre percibido por una persona, requiere de un movimiento de un lugar a otro y un lugar requiere de espacio para ser un lugar (Tuan, 1977). En cuanto al segundo autor, es conocido la utilización e incorporación del concepto “mundo de vida” (“lifeworld”) con el objetivo de combinar, en una única noción, el mundo de los hechos con la experiencia humana (Buttimer, 1976). En ambos casos, se considera que la cultura y la vida son procesos vinculados a la experiencia humana, de modo que la geografía debe tener en cuenta, explorar para describir, las razones y significados que subyacen a la acción y actividad humana en sus medios geográficos.

Si la “vivencia” o “paisaje psicológico” representa la parte subjetiva de la cultura, cómo uno o una percibe e interpreta lo que sucede y rodea, la “geografía vital”, concepto presentado anteriormente, sería la parte “objetiva” de la cultura: los artefactos, actividades, instituciones, relaciones y entornos geográficos. Se trata del segundo plano o nivel de análisis que alude, específicamente, a los artefactos que la persona utiliza y consume en su vida diaria, las actividades que realiza, las instituciones sociales en las que participa, las relaciones interpersonales que tiene, así como los entornos o geografías físico-simbólicas que le rodean (ver tabla 1). Según la terminología de Bronfenbrenner (1987), este segundo nivel de análisis incluiría los microsistemas (entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente) y los mesosistemas (relaciones entre dos o más microsistemas).

Finalmente, el tercer nivel de análisis - llamado “ordenación política del territorio psicológico” - alude a las fuerzas que diseñan y controlan una determinada geografía vital. Dicho con otras palabras, se entiende por ordenación política de la geografía vital las instituciones, ideologías o grupos de influencia que controlan un determinado territorio psicológico. En este caso, se trata de la dimensión “política” de la cultura que subyace a cualquier actividad humana (Ratner, 2011). Por ejemplo, un evento religioso católico está diseñado según ciertas ideas e ideologías encarnadas en la institución de la iglesia católica que define y ofrece las pautas de actuación (de conducta) y de significación (de sentido y de significado) en esta particular geografía vital, dictaminando las reglas sociales que rigen la conducta en dicho entorno. En la terminología de Bronfenbrenner (1987), en este caso se alude a la noción de macrosistema, es decir, “las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (p. 45). En este nivel, además del macrosistema, se incluye también el exosistema, es decir, los escenarios que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo pero que, no obstante, afectan los contextos en los que sí que está presente (los microsistemas).

Precisamente Neumann (2011), recientemente, propone incorporar la teoría humanística en geografía dentro de la ecología política. Bajo esta perspectiva se entiende que el territorio “no es una representación estática del poder sino una aplicación y expresión del poder que tiene consecuencias materiales importantes sobre las formas de vida de las personas, incluyendo donde y cómo se manejan los recursos individuales y colectivos de subsistencia, y, por lo tanto, sometidos a representaciones que compiten y se impugnan” (p. 6).

Mientras que los dos primeros niveles de análisis pueden estudiarse a través de la descripción que hacen los participantes de la realidad, mediante una entrevista en profundidad por ejemplo, el tercer nivel conlleva inferencia e interpretación al postular las fuerzas que subyacen a los artefactos, instituciones y vivencias relatadas por los participantes. Es decir, el objetivo de este nivel de análisis consiste en desmantelar el motivo que subyace al diseño de una particular geografía vital, un particular contenido de la vivencia del participante o las reglas - ideologías e intereses - que rigen el funcionamiento de un particular escenario de vida. En realidad, se postula que la experiencia psicológica es resultado de la participación en contextos de actividad, lo que aquí llamamos "geografías vitales". Sin embargo, el contenido, la forma, el origen y el mecanismo de funcionamiento de la experiencia psicológica están bajo el diseño de particulares entornos de vida, macro factores culturales que se producen a través de la lucha entre distintos grupos de interés, estando finalmente dominados por alguno de estos grupos y/o ideologías (Esteban y Ratner, 2010; Ratner, 2011). En este sentido, el objetivo de este nivel de análisis consiste en dilucidar el origen y los contenidos históricos y culturales que subyacen a las experiencias relatadas por los participantes. Por eso se trata de una interpretación que el investigador hace con el propósito de desvelar, explicitar, las fuerzas - "voces" culturales (Wertsch, 1991; 2002) - que regulan la vivencia de una persona. Entendiendo por "voces de la mente" (Wertsch, 1991) las ideologías, prácticas institucionalizadas, creencias o productos culturales que uno consume, se apropia, para explicar y dar cuenta de la realidad. En definitiva, el objetivo del plano "ordenación política del territorio psicológico" consiste en identificar las "voces" (instituciones, ideologías, creencias culturales) socioculturales que subyacen a la vivencia del participante, así como a su geografía vital. Por ejemplo, examinar la historia de un determinado concepto cultural que gobierna, tácitamente, una opinión mantenida por el participante.

Tabla 1. Niveles de análisis según la psicogeografía cultural del desarrollo humano

Paisaje psicológico -vivencia-	Mediación psicológica y cultural de cualquier territorio físico-simbólico (cualquier "geografía vital"). Cualquier vivencia (recuerdos, pensamientos, emociones) asociado a una región particular. Modo de experimentar y relatar las experiencias, sucesos, así como todo aquello que rodea a uno o a una.
Territorio psicológico - geografía vital-	Es el medio simbólico-material de vida que provee recursos para el desarrollo humano. Los componentes del territorio psicológico son: los artefactos psicológicos, las actividades, las instituciones sociales, las relaciones interpersonales y los entornos o geografías físico-simbólicas.
Ordenación política del territorio psicológico	Gente influyente, instituciones e ideologías que controlan una particular geografía vital. La geografía vital o territorio psicológico siempre depende de un gobierno externo que lo diseña y controla.

Objetivo de la investigación

El estudio que aquí se presenta forma parte de un proyecto más amplio que consiste en la aplicación del programa *fondos de conocimiento*, anteriormente presentado, en el contexto de Catalunya con el objetivo general de optimizar las relaciones familia-escuela (Esteban y Vila, en prensa). Específicamente, los resultados que aquí mostramos se derivan de una de las experiencias llevadas a cabo en una de las escuelas de Girona.

A partir de las tres unidades de análisis propuestas (ver tabla 1), el objetivo del estudio fue analizar la identidad (vivencia o paisaje psicológico de los participantes), los fondos de conocimiento y las formas de vida (territorio psicológico o "geografía vital": artefactos, relaciones, actividades, instituciones y espacios geográficos -entorno social- significativos), así como inferir la ordenación política de estas formas de vida de los miembros de una familia, a partir del discurso de la madre de la familia, procedente de Colombia que en la actualidad viven y residen cerca de Girona (Catalunya, España).

MÉTODO

Participantes. La “familia Cardona Rodríguez”¹

Una de las características del programa *fondos de conocimiento* es que el maestro debe elegir una familia, evidentemente puede elegir más, para realizar las visitas y la detección de los fondos de conocimiento. Normalmente se elige una familia inmigrante a partir de uno de los alumnos que el docente tiene en clase. En nuestro caso, uno de los autores del artículo, maestra de educación infantil, eligió una familia de las distintas de su grupo clase de P3, concretamente había 23 niños y niñas. En este sentido, se eligió una familia sudamericana ya que en el centro, en la clase en particular, hay distintos niños y niñas procedentes de Sudamérica.

Según datos oficiales del IDESCAT (“Institut d’Estadística de Catalunya”) se estima que de los 7.512.381 habitantes en el año 2010, un total de 1.198.538 eran inmigrantes (lo que representa un 15,95% del total de la población). De éstos, un 33,08% procede de América, especialmente Sudamérica (con 331.360 habitantes, un 27,65% de la población de origen extranjero), un 30,30% de Europa, un 26,28% de África y un 10,29% de Asia, siendo el continente americano la región con un mayor número de personas afincadas en Catalunya. En cuanto a la distribución de la población de origen extranjero por países destacan Marruecos, Rumanía, Ecuador, Bolivia, Italia y Colombia (con 48.847, representando un 4,08% del total de la población extranjera residente en Catalunya) (IDESCAT, 2010). Estos datos motivaron a la docente y el equipo de investigación a escoger una familia procedente de Sudamérica, el continente con más población inmigrante en Catalunya, concretamente de Colombia. Además, la casuística hacía que tres alumnos, trigésimos, tenían padres procedentes de Colombia, a pesar de que ellos habían nacido en Quart (Girona).

La familia sobre la cual se realizó el estudio estaba formada por un padre, una madre y tres hijos (niños) trigésimos que en el año 2011 tenían 4 años de edad. La familia procede de Colombia pero en el año 2011 hacía 12 años que vivían en un pueblo cerca de Girona (Catalunya, España). En concreto, el motivo de la migración está vinculado a la mejora de las condiciones de vida ya que entonces se consideró, según relata la madre de la familia, que los sueldos en España eran mejores y que, por lo tanto, podrían desarrollar un mejor proyecto de vida. El padre es médico y la madre es enfermera y sus hijos han nacido en Catalunya. La familia se considera de clase social mediana y viven en un pueblo cercano a Girona de entre 2.000 y 3.000 habitantes, siendo el porcentaje de población inmigrante del 6%. La escuela, a la que asisten los tres hijos, es un centro público de una sola línea con unos 250 alumnos, siendo el porcentaje de niños y niñas inmigrantes del 9%. En relación a la lengua, en su hogar, los miembros de la familia hablan en castellano, a diferencia de los niños que lo hacen en catalán, la misma lengua que utilizan en la escuela. Los padres entienden el catalán pero no lo hablan.

Una vez explicados los procedimientos y los objetivos del trabajo, así como contar con la autorización y voluntad de la familia, se realizaron las visitas oportunas, concretamente dos, a la madre, ya que disponía de más tiempo - a pesar de que es enfermera no ejercía ya que se dedicaba exclusivamente al hogar y a sus hijos -.

La Multimetodología Autobiográfica Extendida (MAE)

Bagnoli (2004, 2009) ha desarrollado una aproximación metodológica - llamada “Multimetodología autobiográfica” - que combina técnicas narrativas y visuales para estudiar la construcción narrativa de la identidad en contextos multiculturales. La propuesta original consiste en la aplicación de cuatro técnicas: una “entrevista” abierta en profundidad que se realiza antes y después de la aplicación de las otras técnicas, un “diario personal” (los participantes escriben, durante una semana, lo más importante que han hecho a lo largo del día, con quién han estado, y con quién han estado pensando), un retrato o “dibujo identitario” siguiendo la instrucción: “me gustaría que me mostrases en este papel quién eres en este momento de tu vida... añade las personas y cosas que sean importantes para ti en este momento vital” y, finalmente, los participantes pueden incluir “fotografías” de sí mismos o sí mismas que les gusten especialmente (Bagnoli, 2004). Se trata de una aproximación metodológica que asume el carácter dialógico y narrativo de la identidad humana (Esteban, Nadal

¹ Se utiliza el seudónimo “Familia Cardona Rodríguez” para preservar el anonimato de los participantes. Según la pagina web <http://www.zonaj.net/noticia/1175/16/los-10-apellidos-mas-comunes-en-algunos-paises-del-mundo/> los dos apellidos más frecuentes en Colombia son: “Cardona” y “Rodríguez”. Por eso se han elegido para describir la familia participante en el estudio.

y Vila, 2008) y que pretende analizar las experiencias significativas facilitando la reflexividad de los participantes al narrar la historia de sus vidas. Para ello se utilizan técnicas lingüísticas, como la entrevista, y visuales, como el dibujo o retrato identitario, que permiten ensanchar las posibilidades del método estándar para obtener información en metodología cualitativa, la entrevista. Muchas veces, la experiencia no es fácilmente descrita en palabras y puede ser explicada mejor o ilustrada más fácilmente mediante imágenes, fotografías o dibujos (Mason, 2006). En este sentido, la combinación de técnicas visuales y lingüísticas permite ampliar la información sobre los participantes, accediendo a modos distintos de expresar su identidad, lo que permite obtener información más rica. Precisamente, Bagnoli (2009) ha utilizado otras estrategias metodológicas para complementar e ir más allá de la tradicional entrevista utilizada en investigación cualitativa. Estas son: los “mapas relacionales”, donde el participante se representa en el medio del papel rodeado de las personas significativas, indicando el grado de importancia poniéndoles más próximas o más lejanas, y “la línea temporal” que consiste en situar en una línea desde el nacimiento hasta el momento actual de vida del participante los hechos y cambios más significativos, ya sean personales, familiares o sociales, que le han ocurrido en su biografía (Bagnoli, 2009).

La Multimethodología Autobiográfica Extendida (MAE), que se desarrolló y utilizó en la adaptación a Catalunya del proyecto “fondos de conocimiento” (Esteban y Vila, en prensa), sigue la filosofía subyacente a la propuesta original de Bagnoli (2004) y se basa en la aplicación de distintas técnicas narrativas y visuales a lo largo de una semana con el objetivo de estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida de una determinada familia. Siguiendo la concepción contextual y relacional vygotskiana, se considera que la unidad mínima de análisis debe incluir las personas que viven bajo un mismo contexto de actividad, en este caso el hogar, considerando la familia la mínima unidad cultural necesaria para analizar los fondos de conocimiento de los que dispone (Moll, Amanti, Neff y González, 1992), así como poder profundizar en el estudio de la identidad y las formas de vida. A continuación se detallan las técnicas y estrategias metodológicas utilizadas en este estudio

Técnicas y estrategias metodológicas utilizadas

Entrevista abierta según el modelo de Durand (2011). Se trata de una entrevista abierta semiestructurada alrededor de seis temas, a saber: 1) concepciones de los padres sobre los niños/as, 2) objetivos a corto y largo plazo en relación a sus hijos/as, 3) percepción de los roles parentales y educativos, 4) creencias sobre la naturaleza de la relación entre padres-hijos, 5) concepciones sobre la educación y, finalmente, 6) relaciones familia-escuela. Más específicamente, la entrevista gira alrededor de quince cuestiones abiertas relacionadas con alguno de los cinco temas. Por ejemplo y, en relación a las concepciones sobre los niños/as, el entrevistador pregunta “¿Cómo es tu hijo/a?”, “¿en qué consiste para ti un niño o niña ideal, perfecto?” o “¿cuáles son las causas del desarrollo, del aprendizaje, de tus hijos/as?”. En relación a los objetivos a corto y largo plazo se hicieron dos preguntas: “¿Qué objetivos te planteas en relación a tu hijo/a?” y “¿Cómo te imaginas su futuro?”. Para explicitar las percepciones en relación a los roles parentales se preguntó: “¿En qué consiste para ti ser madre? ¿ser docente?”. Otra pregunta se hace en relación a cómo considera, en este caso la madre entrevistada, que es la relación con sus hijos. En cuanto a las concepciones sobre la educación se realizaron cuatro preguntas como, por ejemplo, “¿Cuál crees que es el sentido, la función, de la educación?” o “¿en qué consiste para ti la escuela?”. Finalmente, para hablar sobre las relaciones familia y escuela se pregunta, explícitamente, por el tipo de relaciones que tiene con los maestros/as de sus hijos. La información suscitada por la entrevista se transcribe y pasa a formar parte del material empírico que permite, en este caso, analizar la vivencia que tiene la madre sobre distintas cuestiones vinculadas a su relación con la escuela, la maternidad o las concepciones sobre sus hijos.

El “dibujo o retrato identitario” (Esteban y Vila, 2010; Gifre, Monreal y Esteban, 2011). El participante debe hacer un dibujo sobre sí mismo/a. La instrucción es la siguiente: “¿Podría intentar dibujar quién piensas que eres en este momento? Puede añadir, si quieres, las personas y cosas que para ti sean más importantes, más significativas, en este momento”. Una vez finalizado el dibujo, el entrevistado explica el contenido del mismo. En este caso la información permite describir, conjuntamente con la tarea de autodefinición, la vivencia que tiene la entrevistada alrededor de sí misma (la identidad expresada, en este caso, a través de un dibujo, así como la explicación del mismo). Los investigadores transcriben el contenido del diálogo posterior a la realización del dibujo.

Tarea de autodefinición. En este caso el participante debe responder a la siguiente pregunta: “Si tuviera que definirse o explicar a una persona que no le conoce “¿quién es?”, ¿Qué le diría? ¿Cómo se definiría a sí mismo/a?”. A continuación, partiendo de la tarea desarrollada por Hartley (1970), el participante debe responder a la afirmación “Yo soy”, utilizando 10 adjetivos, nombres, actividades o cosas. En este caso, se entrega una hoja con la afirmación “yo soy” para que la entrevistada registre diez definiciones sobre sí misma. Es decir, la tarea de autodefinición consta de dos partes. En primer lugar, la respuesta a la pregunta sobre la definición de uno mismo. En segundo lugar, otra definición sobre uno mismo pero en esta ocasión siguiendo la metodología propuesta por Hartley (1970), es decir, responder, utilizando diez adjetivos, sustantivos o enunciados, la afirmación “yo soy”. A pesar de que en la versión de Hartley original son 20 enunciados, creímos que con diez era suficiente y por eso invitamos a la entrevistada a responder a la afirmación “yo soy” con diez sustantivos, adjetivos o enunciados.

Rutinas a través de fotografías (González-Patiño, 2011; Poveda, Casla, Messina, Morgade, Rujas, Pulido y Cuevas, 2007). Se propuso una versión de la tarea descrita por González-Patiño (2011) y Poveda y otros (2007). En nuestro caso, el investigador decía: “Estoy investigando las rutinas, el día a día, de las personas, por eso me interesa que ilustres la cotidianidad de su familia a través de fotografías”. Una vez el participante muestra distintas fotografías representativas, explica el contenido de las mismas y el investigador aprovecha para hacer cuestiones del siguiente tipo: “¿qué significa “x” para usted? ¿Se trata de una actividad frecuente? ¿Cómo definiría su día a día? ¿Qué actividades les gusta más hacer?”. A pesar de que la tarea se diseñó para ser realizada durante siete días, la entrevistada no entendió bien la misma y recopiló distintas fotografías que había realizando en los últimos meses. En este caso el análisis del material empírico se basaba en agrupar las distintas fotografías, según la explicación que hacía la entrevistada, en distintas categorías que resumían las rutinas, formas de vida y actividades significativas y cotidianas de la familia.

Rutinas educativas a través de fotografías. Tomando como modelo la tarea, anteriormente descrita, se propuso hacer lo mismo pero específicamente en aquellas situaciones que los padres creían que eran eventos educativos, es decir, situaciones de enseñanza y aprendizaje. Al igual que en la tarea anterior, la madre documentó distintas fotografías realizadas en los últimos meses. También aquí se analiza las fotografías agrupándolas en categorías que expresan situaciones que la madre considera educativas.

Radiografía de artefactos familiares (González-Patiño, 2011). En este caso, se trata de detectar los instrumentos o artefactos psicológicos y culturales relevantes para la vida de la familia. La tarea consiste en situar, en una tabla con tres columnas, los dispositivos (instrumentos, artefactos) utilizados, el espacio, sitio o lugar y el uso y prácticas asociadas (quién lo utiliza, cómo, cuándo y por qué). La instrucción es: “Podrías describir los dispositivos, es decir las cosas, instrumentos o artefactos como un televisor, que forman parte de su hogar y son significativos para la familia”. Además, se invita a la persona entrevistada a rellenar las distintas columnas de la tabla, es decir, poner en primer lugar el “artefacto” (objeto, instrumento o dispositivo), a continuación el espacio dónde se utiliza y, finalmente, por qué se utiliza (el uso propio del artefacto). El análisis aquí consiste, simplemente, en obtener una tabla donde se resumen los objetos valorados por la madre entrevistada en relación a su familia, su ubicación y su uso.

Sistema de representación geográfica del entorno social (López-Torrecilla, 2008). Se trata de una versión de la tarea propuesta por López-Torrecilla (2008) que tiene el propósito de realizar un “mapa” de la representación cognitiva del barrio, pueblo o ciudad al preguntar sobre los sitios que la persona recuerda de su comunidad. En nuestro caso, hay cinco preguntas o tareas. En primer lugar, la persona entrevistada debe hacer un listado de cinco sitios de su localidad que actualmente recuerda. A continuación, se describen las zonas de la comunidad más importantes para la persona. Seguidamente, se hace otro listado de cinco sitios del pueblo que a la persona le vengan a la cabeza. Al igual que antes con la comunidad, ahora el entrevistado debe resaltar las zonas de su comunidad que son más importantes para él. Otra cuestión incluida en la tarea es la siguiente pregunta: “¿Qué modificarías de tu entorno social, qué te gustaría que hubiese en tu barrio o comunidad?”. Finalmente, se indaga sobre los recursos educativos de su comunidad, la utilización que hace de ellos y la relación que tiene (“¿Utilizáis los recursos educativos de tu comunidad?” por ejemplo bibliotecas, centros de cursos de formación, centros cívicos u otros sitios que ofrecen actividades educativas. Si es que sí, ¿Cuándo los utilizas?, ¿con quién?, ¿te gustan?). Con el objetivo de ilustrar la tarea se adjunta, en el anexo, las distintas cuestiones que se realizaron. Tal y como se puede observar la estructura de la tarea se divide en seis cuestiones (ver anexo). El

objetivo de esta tarea, para nosotros, fue documentar la relación que mantenía la familia, especialmente la madre entrevistada, con su entorno y los servicios y recursos que en él hay.

Sentido de comunidad (Esteban y Sánchez Vidal, *en prensa*; Sánchez Vidal, 2001). Se trata de un cuestionario de 18 ítems valorados en una escala likert de cinco respuestas (totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo) que tiene el propósito de indagar sobre el sentimiento de pertenencia a una determinada colectividad, en nuestro caso la comunidad (el pueblo) donde reside la familia analizada. Incluimos en el anexo el instrumento utilizado, así como las respuestas de la madre entrevistada. En este caso la instrucción era muy corta: "Con este breve cuestionario nos interesa conocer la estima que tienes en relación a tu comunidad. Por eso pedimos que respondas, según esta escala, la respuesta que se adecue a tu situación. Evidentemente no hay respuestas buenas y malas, o correctas e incorrectas, de modo que lo único que se te pide es que seas sincera".

Círculo significativo. Se trata de una representación gráfica de las personas, actividades, aficiones e instituciones más importantes, más valoradas, por una persona. El participante debe situar dentro de un círculo las personas, instituciones, aficiones, actividades (representadas por círculos más pequeños) más importantes para él. Teniendo en cuenta que como más próximas al centro del círculo, más importantes y significativas son. La tarea es parecida a otras estrategias llamadas "mapas relacionales", a pesar de que normalmente solamente se incluyen personas y a nosotros nos interesó incluir también actividades, instituciones, aficiones (Bagnoli, 2009; Roseneil, 2006). Por eso planteamos la tarea con la siguiente instrucción: "En esta ocasión, te solicitamos que pongas dentro de esta redonda: 1) las personas, representadas con redondas más pequeñas, más significativas, importantes, para ti (puedes ser amigos/as, familiares, pareja, etc.). 2) A continuación, en cuadrados pequeños, las cosas, instituciones, aficiones y actividades más importantes para ti. Piensa que tanto las redondas como los cuadrados como más al centro del dibujo más importantes, relevantes, son para ti". Finalmente, se invitaba, en este caso a la entrevistada, a explicar lo que había dibujado. La conversación era transcrita con el objetivo de ilustrar la información que aparecía en el dibujo. Aquí lo que se pretendía era describir las personas significativas (y por lo tanto relaciones sociales) de la entrevistada, así como las actividades e instituciones relevantes para ella. Cabe aclarar que a pesar de que la instrucción diferencia personas (redondas) de cosas (cuadrados), la persona entrevistada representó tanto a las personas como a las aficiones, actividades e instituciones en rectángulos, lo que no impide visualizar los "objetos" (incluyendo las personas) significativas para la entrevistada.

Geomapa familiar. En el caso del geomapa, el objetivo es detectar el tipo de vinculación que la persona tiene con distintos espacios geográficos (ciudades, pueblos, naciones, países). El participante debe indicar, conectando con líneas - en función de la intensidad de la vinculación - la familia con los territorios, espacios, geografías, sitios más significativos e importantes. La familia se representa al medio en forma de redonda y alrededor se sitúan otras circunferencias que representan espacios geográficos y que se conectan con una línea, dos o tres, en función de la vinculación (más líneas significa más intensidad, más vinculación). Una vez realizada la representación, los participantes explican el dibujo. Al igual que en la tarea del dibujo identitario y el círculo significativo se transcribe el diálogo y la explicación de la entrevistada, el objetivo de análisis consiste en ilustrar el producto, en este caso el geomapa realizado por la entrevistada, para poder describir los sitios significativos para la familia, especialmente la madre. En esta ocasión la instrucción fue: "Indica, conectando con líneas (en función de la intensidad, de una a tres, siendo las tres líneas la intensidad más relevante e importante para ti) los territorios, espacios, geografías, lugares más significativos e importantes para ti. Explica por qué lo son". Cabe aclarar que previo a la instrucción se entregaba una hoja con una redonda al medio que simbolizaba la familia, personas que viven bajo el mismo techo (en este caso el padre, la madre y los tres hijos).

Las distintas técnicas se utilizan con el objetivo de analizar los distintos niveles descritos anteriormente (ver tabla 1). En cuanto a la "vivencia" o "paisaje psicológico" se engloba las explicaciones realizadas por parte de la madre en las distintas estrategias aplicadas. En este caso, se suscitaron sentidos y significados (desvelando la vivencia de la madre) a través de la entrevista realizada, así como el diálogo mantenido en las distintas técnicas aplicadas. Específicamente, la entrevista permitió desvelar vivencias vinculadas a la maternidad, la educación y relaciones familia-escuela, mientras que a través del "dibujo identitario" y la "tarea de autodefinition" se analiza la vivencia identitaria de la participante, es decir, la visión o percepción (el "paisaje mental") que tiene sobre sí misma.

En relación a la detección del “territorio psicológico” o “geografía vital”, segundo nivel de análisis, a continuación se detalla la relación entre los componentes de la “geografía vital”, explicados en la introducción y que se resumen en la tabla 1, y las técnicas específicas que permiten analizarlos. Los artefactos psicológicos se detectan mediante la técnica “radiografía de artefactos familiares”. Las actividades mediante las estrategias “rutinas a través de fotografías” y “rutinas educativas a través de fotografías”, así como el “círculo significativo”. Las instituciones sociales y las relaciones interpersonales a través, también, del “círculo significativo”, así como informaciones en relación a estos temas suscitadas en la aplicación de las distintas estrategias, por ejemplo la entrevista o el dibujo identitario. Finalmente, para analizar los entornos o geografías físico-simbólicas se utiliza el cuestionario de “sentido de comunidad”, el “sistema de representación geográfica del entorno social” y, especialmente, el “geomapa familiar”.

En relación al tercer plano de análisis, la “ordenación política del territorio psicológico”, como se ha dicho anteriormente, consiste en una inferencia, interpretación, de las fuerzas culturales (las “voces”) subyacentes a las formas de vida, fondos de conocimiento e identidad de la participante. Por lo tanto, no hay un instrumento específico, más bien se infiere del conjunto de observaciones y narraciones de la entrevistada.

Procedimiento

Tres miembros del equipo de investigación contactaron con la familia entrevistada ya que una de ellas, como se ha descrito anteriormente, es la maestra de los hijos de la “familia Cardona Rodríguez”. El primer contacto se hizo en la propia escuela por parte de la maestra a la madre de la familia en una vez que fue a buscar a sus hijos. Una vez explicados los objetivos del trabajo y haber obtenido el consentimiento informado de los participantes (la madre), se aplicaron las distintas técnicas y estrategias de investigación, anteriormente descritas, con la madre de la familia, ya que como hemos dicho así lo quiso, dada la disponibilidad de tiempo que tenía en comparación con su marido. Concretamente se hicieron dos encuentros, ambos en la escuela. En el primero se aplicaron las siguientes técnicas: la entrevista abierta, el dibujo identitario, la tarea de autodefinición, círculo significativo y el geomapa familiar. Además se explicaron las técnicas de las rutinas y rutinas educativas a través de fotografías y se quedó que dentro de siete días realizaríamos otro encuentro. Una semana después la madre trajo las fotografías y nos explicó el contenido de las mismas. Además se aplicaron las otras estrategias, a saber: el cuestionario sobre sentido de comunidad, el sistema de representación geográfica del entorno social, la radiografía de artefactos familiares. Quizá dado que había más confianza en este último encuentro la duración de la sesión fue mayor, concretamente unas 3 horas (en la sesión anterior había sido hora y media). Una vez obtenidos los resultados, se discutieron y analizaron cualitativamente con el objetivo de detectar la identidad de la participante, así como las formas de vida y los fondos de conocimiento de la familia entrevistada: rutinas, artefactos familiares, relación con el entorno social y geográfico, conocimientos y habilidades disponibles en el hogar.

RESULTADOS

Agrupamos los resultados obtenidos en dos apartados. En primer lugar, la identidad de la participante, la madre de familia que en el año 2011 tenía 39 años de edad. En segundo lugar, se describe las formas de vida y los fondos de conocimiento de la familia “Cardona Rodríguez”: rutinas, artefactos familiares, relaciones significativas con las personas y el entorno geográfico. Es decir, presentamos los datos empíricos a partir de los dos niveles de análisis anteriormente expuestos, a saber: “paisaje psicológico” (específicamente la vivencia que tiene la persona sobre sí misma, el tema de la identidad) y, vinculado al paisaje psicológico - en un apartado aparte - exponemos e ilustramos el “territorio psicológico” o “geografía vital” de la protagonista a la luz de las estrategias aplicadas, es decir, el análisis de los componentes que forman la geografía vital según el modelo teórico propuesto: artefactos, relaciones interpersonales, geografía físico-simbólica, instituciones y actividades significativas. Además, completamos ambos niveles de análisis describiendo, especialmente en la segunda sección de los resultados, el concepto de fondos de conocimiento introducido en el marco teórico. Cabe aclarar que el tipo de análisis realizado es puramente descriptivo. Es decir, se trata de ilustrar cómo se describe la participante, en el primer caso, y cuáles son los componentes que configuran su geografía vital, en el segundo. En el caso de las fotografías, como ya se ha dicho anteriormente, se realiza un análisis de contenido simple a partir de la construcción de categorías que tienen el objetivo de agrupar temáticamente las fotografías. La filosofía en la realización del análisis se basa en, aunque no se siga estrictamente, la *grounded theory* o *teoría*

fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) ya que se asumió preguntas de investigación (cómo se define la protagonista - qué elementos aparecen en el paisaje psicológico o vivencia de sí misma - y cuáles son los elementos de su territorio psicológico). A partir de estos intereses de investigación, y en base al análisis del material empírico, se fue respondiendo a ambas preguntas. Sin embargo, decimos que sigue parcialmente la Teoría fundamentada ya que más que construir una teoría a partir del material empírico, lo que se hizo es describir, a partir del corpus textual (el dibujo identitario, las fotografías, el círculo significativo, así como la entrevista y las conversaciones mantenidas transcritas), la identidad y la geografía vital de la familia, especialmente la madre entrevistada.

En relación al tercer nivel de análisis propuesto, la “ordenación política del territorio psicológico”, dado que se trata de una interpretación que realizan los investigadores a partir de los relatos y documentos de la entrevistada, lo introducimos en el apartado de discusión. Es decir, mientras que en esta sección describimos el contenido derivado de la aplicación de las distintas técnicas y estrategias metodológicas, en la discusión interpretamos estos resultados a través del análisis de las voces culturales subyacentes a las formas de vida, fondos de conocimiento e identidad de la entrevistada. Esta interpretación sobre el origen histórico y el contenido político y cultural de los conceptos que subyacen al discurso de la entrevistada corresponde el plano de análisis “ordenación política del territorio psicológico”.

Diferenciamos ambos aspectos, nivel uno y dos, por un lado, y nivel de análisis número tres, por otro, dado que distinguimos claramente entre la descripción realizada en el primer caso frente a la interpretación, inferencia, del segundo. En el caso de la ordenación política del territorio psicológico se utilizan trabajos teóricos previos, como ilustraremos en la discusión, a través de las cuales se interpreta algunos de los enunciados de la participante en el estudio. En este sentido, por eso dejamos el tercer nivel de análisis para tratarlo en la discusión, se recupera el marco teórico descrito en la introducción

Primer nivel de análisis. Las formas y los fondos de identidad de la madre entrevistada

El dibujo o retrato identitario se hizo el 13 de marzo de 2011 y la participante se dibujó al lado de sus tres hijos y rodeada de la naturaleza (ver Figura 1). En su explicación, la madre dijo: “significa que me siento la persona más importante ahora en casa para mis hijos, soy su guía y su ejemplo de vida. Me siento libre en la naturaleza, me encanta respirar el aire puro y lo aprovecho al máximo”.

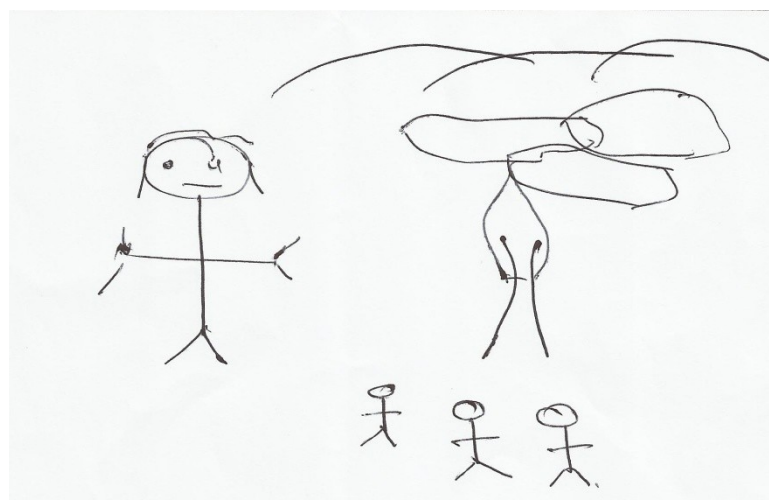


Figura 1: Dibujo identitario de la madre entrevistada

En la tarea de autodefinición, específicamente la parte dedicada a la tarea de los 10 adjetivos, la madre se define a sí misma como una persona amable, comunicativa, cariñosa, estricta, amigable, sincera, honesta, madura, humanitaria y comprensiva. Frente a la pregunta sobre cómo se definiría dijo: "Soy una buena persona, amable, estricta, tengo principios morales buenos, soy comunicativa, me gusta compartir con la gente y soy el centro del núcleo familiar. Me gusta mi profesión"

En las distintas tareas sobre la identidad del participante (dibujo identitario y ambas partes de la tarea de autodefinición) se muestran tres grandes formas o fondos de identidad. En primer lugar, la utilización de rasgos psicológicos o de personalidad para autodescribirse (amable, cariñosa, sincera, honesta). En segundo lugar, la referencia, también en la entrevista realizada, a su familia y la responsabilidad que siente frente a ella. "Soy madre de trillizos varones y hablaré en general, a pesar de ser tres personalidades diferentes tengo que hablar en plural. Mis hijos son unos niños muy obedientes, sanos y educados. Lo comprenden todo". Frente a una pregunta sobre las causas del desarrollo, el aprendizaje, de sus hijos, la entrevistada dijo: "bases en casa, en la familia, actuaciones en casa, estrictos, sentimientos dulces, cariño, ternura, hablar claro con ellos y enseñar. Que vean que lo tienen todo, pero esto cuesta, se logra a base de trabajo". Es por eso que para ella, ser madre consiste en "dar ejemplo de vida, sacrificarte para tus hijos, dar buena educación, ser su amiga, su cómplice, educarlos con exactitud, ser su compañera y darles todo mi amor y conocimiento", entendiendo por "educación": "dar información, formación, proporcionar conocimientos necesarios para manejarnos en sociedad y capacitarlos para un desarrollo personal (...) el sentido de la educación es conducir a un hombre maduro, completo y coherente, alcanzar equilibrio, saber lo que hace, un hombre bien formado será más humano, más espiritual, más dueño de sí mismo, es importante para su función, un modelo de identidad, una persona de admirar y de quien aprender". Finalmente, en tercer lugar, la entrevistada, que tiene estudios superiores y a pesar de no ejercer en el momento de la entrevista de enfermera, dice que le gusta su profesión, se siente realizada. Sin embargo, este aspecto no aparece en su "círculo significativo", quizá dado que no forma parte de su actual vida diaria.

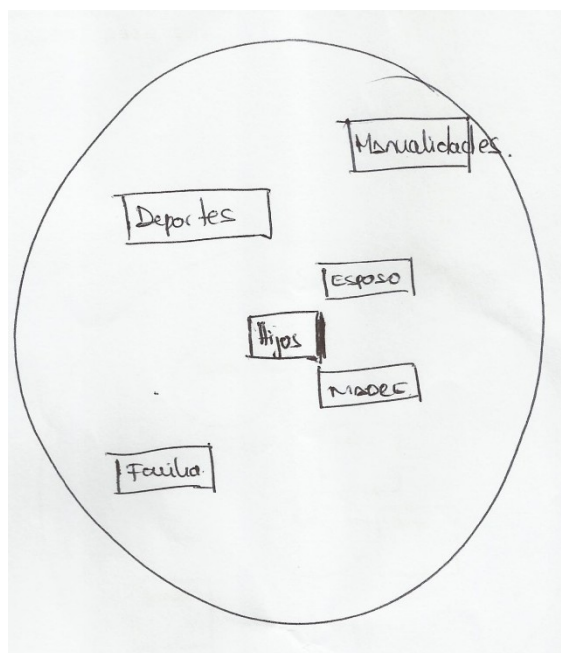


Figura 2: Círculo significativo de la madre entrevistada

Como puede observarse en la Figura 2, lo más importante para la madre es su familia, especialmente sus hijos que les sitúa en el centro. También representa a su esposo y a su madre y, un poquito más lejos, su familia (hermanos, primos, etc.). También introduce dos actividades: los deportes y las manualidades. En la explicación que hace de la representación afirma: "Lo más importante para mí son mis hijos, al igual que mi esposo, mi familia es mi gran apoyo y mi distracción es la natación y bicicleta. Me relajo haciendo punto de cruz y veo las cosas de diferente manera cuando logro relajarme". A través de esta técnica se detecta otra forma o fondo de

identidad, que complementa los fondos de identidad anteriormente descritos: la utilización de rasgos de personalidad, la referencia a su familia y su profesión. Se trata de los deportes (bicicleta y natación) y las manualidades (punto de cruz) que aparecen en el círculo significativo de la madre y que pueden considerarse “fondos de conocimiento”, así como de identidad.

Por lo tanto, en lo que hemos definido en la introducción como “paisaje psicológico”, en este caso vivencia de la participante sobre sí misma, destaca la importancia que tiene para la entrevistada sus hijos, la utilización de descriptores psicológicos (“rasgos de personalidad”) para autodefinirse, así como la presencia en su vida de distintas actividades, básicamente destaca los deportes y las manualidades, hobbies que comparte con sus tres hijos. El elemento que se hace más presente en la identidad de la participante es la familia, aspecto que sale en el dibujo identitario, el círculo significativo, la entrevista realizada, así como en otras técnicas que ilustramos a continuación como las fotografías.

Segundo nivel de análisis. La geografía vital, las formas de vida y los fondos de conocimiento de la familia “Cardona Rodríguez”

En relación al análisis de las rutinas y formas de vida - actividades - (uno de los componentes del territorio psicológico o geografía vital) de la familia, se analizaron a través de las fotografías seleccionadas por la madre. Concretamente, la participante recogió 35 fotografías que se agruparon bajo 10 categorías o etiquetas. En cinco fotografías aparecían miembros de la familia; en cuatro distintos amigos y amigas de los niños; en dos aparecían los hijos tocando instrumentos: la batería y el piano; en cuatro excursiones a la nieve; en dos excursiones con bicicleta; en seis celebrando aniversarios; en dos comiendo; en tres los niños haciéndose la cama y ordenando la habitación; en cuatro aparecen los niños disfrazados de *Superman*, *Batman* y otros personajes; finalmente en las cuatro últimas aparecen los niños con distintos animales.



Figura 3: Ejemplo de la categoría “fotografías tocando instrumentos”

En la Figura 3 se puede ver un ejemplo de la categoría “fotografías tocando instrumentos”, en la que aparecen los tres mellizos tocando la batería. En la Figura 4 se ilustra la categoría “viajes en bicicleta”.



Figura 4: Ejemplo categoría “viajes en Bicicleta”

Según la madre entrevistada: “Son fotos con familia (abuela, papas, tías, primas), normalmente las fotos las hace mamá en casa, para mí son importantes porque reflejamos momentos importantes de la vida y del día a día. Paseos porque nos gusta la naturaleza, los animales, la nieve, también nos gusta hacer ejercicio, jugar y por lo tanto salimos mucho a la naturaleza. Un día muy importante para mí es el día del cumpleaños de mis hijos, son mi mayor trofeo, son felices y se ve reflejado en sus caras. En el día a día hacemos cosas en casa, organizar, cantar y vivir con sus travesuras diarias. No nos falta nada por hacer”. La cita de la madre ilustra la importancia de la naturaleza (“hacer excursiones”) como práctica familiar, pasar el tiempo con amigos y con la familia y jugar, ya sea con instrumentos musicales o disfrazándose.

En relación a las rutinas o eventos educativos, aquellas situaciones que la madre percibe que son de enseñanza y aprendizaje, la participante recoge 36 fotografías. En este caso aparecen también 10 categorías o eventos educativos. “En estas fotografías que son de distintos meses quiero expresar situaciones diferentes, en casa, en viajes, en la calle... dónde se observa cómo educa uno a sus niños, y cómo les explicas y les enseñas, compartes, viajan, hay cultura de distintos países, por ejemplo cómo celebran la navidad, los estados del tiempo, colaboran en casa, juegan, aprenden música, hay conciertos dónde participan, hacen labores, ven animales, los acarician, les dan de comer, ven también a la familia, ayudan, quieren ser médicos como su padre, se disfrazan, y saben estar en una mesa bien”.

Las diez categorías que reflejan “eventos educativos” de la familia, según el contenido de las fotografías mostradas por la madre, son: “tareas domésticas”, “disfraces”, “comidas”, “fiestas de distintas culturas”, “juego”, “animales”, “viajes”, “tocando instrumentos de música”, “haciendo manualidades” y, finalmente, “haciendo los deberes”.

En la Figura 5 aparece una de estas situaciones educativas familiares. Se trata del padre que está ayudando a hacer unas manualidades con uno de sus hijos. Es un ejemplo de la categoría o evento educativo “haciendo manualidades”, aspecto que aparecía también en el círculo significativo, ilustrado anteriormente. En la Figura 6 se puede observar un ejemplo de la categoría “tareas domésticas” en las que aparece uno de los hijos fregando el suelo.



Figura 5: Ejemplo categoría “manualidades”



Figura 6: Ejemplo de la categoría “tareas domésticas”

Hay distintas categorías que coinciden en ambas tareas, ya sea la ilustración de rutinas o de situaciones educativas. En concreto, como se puede ver en la Tabla 2, hay cuatro actividades o situaciones que aparecen en las fotografías sobre las rutinas familiares, y en las fotografías sobre los eventos educativos familiares.

Por lo tanto, se puede considerar que “tocar instrumentos”, las “comidas”, los “disfraces” y “momentos con animales” son, a la vez, situaciones cotidianas, rutinas, según la madre, y eventos familiares educativos. Sin embargo, como se observa en la Tabla 2, hay otras situaciones o actividades propias de las rutinas (familias, amigos, excursiones a la nieve, salidas en bicicleta, aniversarios y ordenar la habitación) o de los eventos educativos (tareas domésticas, fiestas de distintas culturas, juego, haciendo manualidades, deberes y viajes).

Tabla 2: Actividades (rutinas y eventos educativos) de la familia “Cardona Rodríguez”

Rutinas familiares	Eventos educativos familiares
Familia	Tareas domesticas
Amigos	Fiestas de distintas culturas
<i>Tocando instrumentos</i>	<i>Tocando instrumentos</i>
Excursiones a la nieve	Juego
Salidas en bicicleta	Haciendo manualidades
Aniversarios	Haciendo deberes
<i>Comer</i>	<i>Comidas</i>
Ordenando la habitación	Viajando
<i>Disfrazándose</i>	<i>Disfrazándose</i>
<i>Momentos con animales</i>	<i>Momentos con animales</i>

De las distintas actividades ilustradas y descritas por la madre se desprenden distintos fondos de conocimiento, a saber: la música, las manualidades, montar en bicicleta o estar en contacto con la naturaleza (nieve, animales). Es decir, distintos conocimientos y habilidades que forman parte del contexto de socialización familiar.

En relación a los dispositivos, artefactos o instrumentos relevantes en la vida familiar - otro elemento de la geografía vital o territorio psicológico -, en la Tabla 3 aparecen un total de siete artefactos con sus respectivos usos y prácticas.

Tabla 3: Artefactos valorados en la familia según la madre entrevistada

Espacio o sitio	Artefacto, dispositivo o instrumento	Uso y prácticas
Casa	Televisión	Para descansar y entretenerse
Casa	Ordenador	Los niños para aprender letras
Jardín	Cama elástica	Toda la familia, para descansar y compartir
Casa	Libros	Para leer, aprender y compartir
Casa	Juegos	Para compartir, estimular a los niños y descansar
Casa	Instrumentos musicales	Aprender, cultura, jugar y conocer
Casa	Muñecos	Jugar, compartir

Coincidiendo con las actividades descritas a través de las fotografías destaca la presencia de los instrumentos musicales. Aparecen otros elementos como los libros o la cama elástica. También destaca el uso educativo del ordenador que, según la madre, lo utilizan para actividades vinculadas a la lectoescritura.

Respecto a las relaciones entre la familia y su entorno social y geográfico - otro elemento de la geografía vital -, la entrevistada recuerda, en relación a la tarea “sistema de representación geográfica del entorno social” (ver anexo), la biblioteca, sitio lúdico (piscina, pabellón), el ayuntamiento y la farmacia; y destaca o valora: el parque, la biblioteca, la piscina, la farmacia y el supermercado. En relación a la ciudad de Girona recuerda la Catedral, un parque (“*parc Migdia*”), el casco antiguo, el puente de piedra y restaurantes, destacando: la catedral de Girona, en primer lugar, el ayuntamiento, los parques, el teatro y el centro comercial. La madre entrevistada le gustaría que en su pueblo hubiese un supermercado más grande y un parking y, en relación a la ciudad de Girona, hecha en falta más disponibilidad de parkings. A pesar de que no parece sentir su comunidad como algo propio (responde “ni de acuerdo ni en desacuerdo” en el ítem 6 del cuestionario de sentido de comunidad (ver anexo), dice tener raíces en el sitio, tener buenas amistades entre los vecinos y un buen trato con ellos. En este sentido, tal y como puede observarse en el anexo, destacan 10 ítems con los cuales la entrevistada está “totalmente de acuerdo”. Sin embargo, se muestra “ni en acuerdo ni en desacuerdo” en ítems que evalúan la confianza hacia los demás, la percepción de influencia que uno puede tener sobre la comunidad o el agrado en relación al carácter y tradiciones particulares de la comunidad. Cabe señalar que en los distintos ítems del cuestionario sobre sentido de comunidad administrado, en ninguno de ellos la entrevistada afirma estar “en

desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”, lo que nos sugiere que se siente identificada, apegada y satisfecha en relación a su comunidad (ver anexo).

Finalmente, la madre entrevistada destaca, en su “geomapa”, tres sitios: Colombia (“mi país de nacimiento, es importante para mí porque allí fue donde crecí, me crié y además está parte de mi familia y mi vida”), Girona, el sitio más importante y significativo que vincula con tres líneas, (“muy importante mi casa porque es donde vivimos la familia, mis hijos que es lo que más anhelo y deseo. Son el centro de mi vida junto con mi esposo”) y, finalmente, las Islas Canarias, con menor intensidad, (“importante porque está mi madre, mi gran apoyo emocional y mi consejera”) (ver Figura 7). Por lo tanto, a través de la técnica geomapa familiar se observa la presencia de tres lugares percibidos como relevantes por la madre entrevistada, especialmente el lugar de residencia actual, un pueblo cerca de Girona. Destaca también el vínculo con el país de origen, Colombia, así como con las Islas Canarias a través de la madre de la entrevistada.

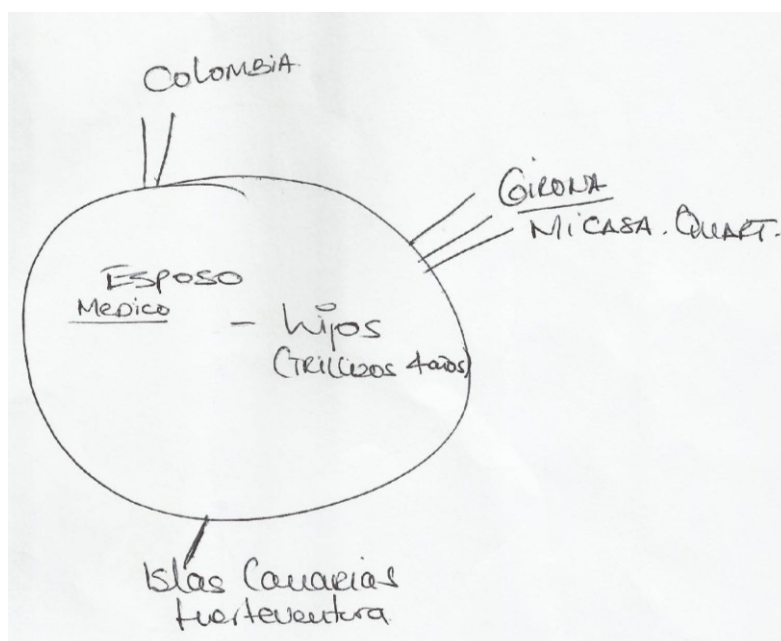


Figura 7: “Geomapa” de la madre entrevistada

En cuanto a las instituciones, otro elemento del territorio psicológico o geografía vital tal y como lo hemos definido en la introducción, destaca la presencia recurrente a la institución familiar, al menos la importancia otorgada por la participante a la familia. Aspecto que también forma parte de las relaciones sociales de la entrevistada, ya que con su familia, especialmente sus hijos, es con quién pasa más tiempo.

En definitiva, después de presentar los resultados a partir de las distintas técnicas y estrategias metodológicas utilizadas, podemos concluir que la familia “Cardona Rodríguez” dispone de distintos fondos de conocimiento. Destacamos: 1) conocimientos en relación al cuerpo humano y la medicina vinculados con las profesiones de los padres (el padre es médico, la madre es enfermera y los hijos quieren ser médicos como su padre), 2) la música como elemento de entretenimiento y de aprendizaje (la batería, el piano), 3) las manualidades (punto de cruz, juegos), 4) los deportes (natación, bicicleta), 5) la relación con la naturaleza (animales, excursiones a la nieve) y 6) las relaciones transnacionales con Colombia (lugar de nacimiento y de crianza de los padres) y con las Islas Canarias (donde vive la madre de la madre entrevistada).

DISCUSIÓN

En la introducción proponíamos distinguir entre el “paisaje psicológico” (la vivencia o percepción que tienen las personas de sí mismas y aquello que les rodea), la “geografía vital” o “territorio psicológico” (el medio simbólico-material de vida constituido por artefactos culturales, geografías, instituciones sociales, relaciones interpersonales y actividades) y la “ordenación política del territorio psicológico” (las personas, instituciones e ideologías que controlan una particular geografía vital). El caso de la familia “Cardona Rodríguez”, a través de la “voz” de la madre, nos permite ilustrar estas tres dimensiones.

En relación al “paisaje psicológico”, la madre expresa, a través de técnicas como el “dibujo identitario”, la entrevista o el “círculo significativo”, su *vivencia* en relación a sí misma y aquello que considera importante. En la definición de la persona entrevistada destacan tres fondos de identidad, es decir, tres recursos utilizados en la definición que hace sobre sí misma. En primer lugar destaca la familia como unidad significativa (especialmente los tres hijos y el marido), de apoyo y sobre la cual gira sus rutinas y formas de vida - lo que podríamos considerar *fondos sociales de identidad* y *fondos institucionales de identidad*, al considerar la familia una institución social, es decir, una estructura de orden social que normaliza el comportamiento de los individuos al ofrecer reglas y modelos de conducta. En segundo lugar y, en relación a las actividades, sobresalen acciones como la práctica de deportes y las manualidades, incluidas en el círculo significativo de la madre entrevistada. Finalmente, en tercer lugar, la participante en el estudio utiliza “rasgos de personalidad” (“soy buena persona”, “amable”, “estricta”, “comunicativa”, etc.) para autodefinirse. Se trata de recursos culturales a través de los cuales la madre se expresa, presenta y autodefine.

En esta particular “vivencia” o “paisaje psicológico” aparecen los elementos que constituyen una “geografía vital”, tal y como hemos definido el concepto en la introducción. Es decir, la madre enfatiza distintos “artefactos familiares” (como, por ejemplo, la televisión, el ordenador, una cama elástica o los instrumentos musicales); “relaciones significativas” (especialmente con sus hijos, su marido, su madre y sus vecinos); “geografías físico-simbólicas” (su localidad, su país de origen y Fuerteventura, donde reside su madre); actividades (excursiones con los hijos, viajes, realización de deportes o manualidades) e “instituciones sociales”, la más importante que aparece en su discurso es la familia. Se trataría de *fondos de conocimiento*: recursos, habilidades, destrezas que la familia dispone y ha acumulado históricamente como resultado de su experiencia vital. En este sentido, hemos destacado seis “bancos” de conocimiento de la familia “Cardona Rodríguez: 1) en relación al cuerpo humano, la medicina y la salud; 2) vinculados a la música; 3) relacionados con las manualidades; 4) derivados de la afición y práctica en distintos deportes; 5) vehiculados a la naturaleza y, finalmente, 6) derivados de las relaciones transnacionales que mantienen con su cultura de origen y con las Islas Canarias, entre otros sitios ocasionales.

En relación a la tercera dimensión descrita en la introducción, la “ordenación política del territorio psicológico”, cabe destacar la presencia de dos “macro-fuerzas” culturales que subyacen, según nuestra interpretación, el *paisaje psicológico* y la *geografía vital* de la entrevistada. Se trata de: 1) el valor y sentido de la maternidad y la familia, y 2) la forma “individualista” o “personal” de la identidad de la participante. A continuación explicamos ambos aspectos.

Según la psicología macrocultural, los fenómenos psicológicos y sociales son el resultado de factores “macro” como ciertas instituciones sociales, artefactos y conceptos culturales, históricamente anclados (Ratner, 2011; 2012). La participación en contextos de vida y actividad, definidos culturalmente, conlleva la asunción, implícita o explícita, de ciertos valores, roles, creencias y normas de conducta. De modo que una determinada fuerza cultural, incrustada en instituciones y formas de vida, ritualiza la conducta y experiencia psicológica. En el caso de la madre entrevistada, destaca un contenido que podríamos llamar “amor maternal” y que se materializa en afirmaciones del siguiente tipo: “Me siento la persona más importante ahora en casa para mis hijos, soy su guía y su ejemplo de vida”, “soy el centro del núcleo familiar”, “lo más importante para mí son mis hijos, al igual que mi esposo, mi familia es mi gran apoyo”. Lewis (1989) presenta un análisis de la organización histórica del contenido del “amor maternal”, ilustrado en nuestro caso por la madre de la familia “Cardona Rodríguez”:

En los Estados Unidos de América, la idealización del amor maternal fue fraguado en las mismas circunstancias que el pensamiento político revolucionario (...) La infusión revolucionaria fue condimentada por una variedad de ingredientes: republicanism, liberalism, protestantism

evangélico, psicología sensacionalista, y tal y como cada una de estas dimensiones culturales contribuirían al pensamiento político, también afectarían a la conceptualización de los roles familiares. La revuelta a finales del siglo XVIII contra el patriarcado destronó tanto a los padres como a los reyes; declarando que los ciudadanos en una sociedad (así como los miembros de una familia) deben estar ligados por el afecto y no por el deber. La revolución hizo del afecto una virtud política (Lewis, 1989, p. 210).

El análisis histórico de Lewis, aunque focalizado en el caso norteamericano, destaca la irrupción, por circunstancias políticas y culturales, de un modo de experimentar la maternidad según el cual el sacrificio, el cariño, la educación familiar son núcleos constitutivos. De modo que la experiencia de la madre entrevistada, lejos de ser un producto personal, parte de factores culturales y políticos hasta tal punto que podríamos considerar que el amor maternal forma parte de una determinada estructura e imaginario social. En este sentido, Plant (2010) sostiene que la experiencia emocional del “amor maternal” ha cambiado drásticamente a lo largo de la primera mitad del siglo XX en occidente, básicamente su análisis se centra en los Estados Unidos de América. La autora sostiene que la “maternidad moral”, producto de la época victoriana del siglo XIX, se ha ido complementando con una concepción según la cual además de ser el núcleo emocional de la familia, la madre se convierte, también y gracias a las fuerzas del capitalismo, en un individuo que trabaja, colaborando con el sostén económico, además de emocional, del hogar.

La “igualdad” de oportunidades en el trabajo, así como la incorporación de las mujeres en tareas históricamente relegadas al género masculino, conlleva una reinención del “amor maternal” que supera las creencias culturales subyacentes a la “maternidad victoriana”. Estas creencias son: 1) la madre ejerce de ama de casa de un modo completo y durante toda la vida, siendo incompatible con las exigencias de ganar un salario, 2) la maternidad es el fundamento de la ciudadanía femenina, 3) la convicción que las madres deben vincularse con sus hijos, convirtiéndose en el garante de su desarrollo moral y personal, 4) el supuesto según el cual la maternidad conlleva sufrimiento (Plant, 2010). Podríamos suponer que dichas ideas no han perdido, por completo, su validez. En el caso reportado en este estudio, por ejemplo, se ilustra, como mínimo, la creencia 3 y 4. La madre entrevistada llega a afirmar que ser madre supone una renuncia, un sacrificio, y que su misión es educar, en el sentido ético y moral, a sus tres hijos. Así, cuando se le preguntó en qué consiste, para ella, ser madre, su respuesta fue -tal y como ya hemos apuntado en los resultados-: “dar ejemplo de vida, sacrificarte para tus hijos, dar buena educación, ser su amiga, su cómplice, educarlos con exactitud, ser su compañera y darles todo mi amor y conocimiento”. Esta concepción mantiene un determinado orden social que según Plant se remonta a la época victoriana. Sin embargo, en la actualidad esta concepción, aunque persiste en algunas de sus formas, se confunde con una noción más individualista según la cual la mujer debe trabajar, igual que el hombre, y participar de las instituciones sociales, políticas y económicas. Ahora ya no se concibe que las mujeres no tienen otra función social más allá de criar a los niños, a pesar de que, como pasa en el caso examinado, recaiga gran parte de la responsabilidad en ellas. De la misma manera podríamos decir que se ha superado la creencia cultural según la cual la mujer es la guardiana del amor y el hombre representa la razón calculadora, a pesar de que se puedan observar, aunque implícitamente, secuelas de esta tesis. Las mujeres, en las sociedades capitalistas y consumistas, al igual que los hombres, han abandonado su “pureza moral” para poder participar, sin complejos, en el mundo materialista, “impuro”, “vanal” (Ratner, 2012).

En definitiva, pensamos que el caso del “amor maternal”, o la experiencia de la maternidad de la participante, ilustra cómo la cultura (conceptos e instituciones) se objetiva en atributos psicológicos que responden a un determinado orden social. En este sentido, sería interesante revisar, en futuras investigaciones, el impacto del actual orden social capitalista en la maternidad y vida familiar. Se ha sugerido que dicho orden obliga a las personas a trabajar para comprar y poder saciar sus ansias de felicidad y bienestar, a pesar del aumento, en sociedades capitalistas contemporáneas, de trastornos como la depresión, la hiperactividad o la ansiedad (Diener & Seligman, 2004; Esteban, 2011c; Kasser & Kanner, 2004).

Lo que nos interesa resaltar aquí es que, más allá de las consideraciones alrededor de la maternidad, cualquier experiencia psicológica encierra una consideración política ya que se sustenta y tiene repercusiones en el orden social. En este sentido, desmitificar el “amor maternal” puede ser una condición necesaria para desarrollar relaciones familiares acordes con el espíritu del capitalismo. Según Plant (2010) el “sentimentalismo” es un obstáculo a la expansión del mercado libre y las exigencias consumistas del capitalismo, y es por eso que se ha

transformando su sentido tradicional, aunque se mantengan aspectos importantes. Lo que estamos intentando decir es que la “ordenación política del territorio psicológico” conlleva la necesidad de analizar, interpretar, las creencias culturales normativas, y el orden social que las empara. En este sentido, nos parece ilustrativa la siguiente cita de la anteriormente mencionada Plant (2010):

Entre la primera y la segunda guerra mundial, el vínculo excesivo de la madre con sus hijos fue atacado por castrar a la nación en vez de apoyar su carácter moral. El amor maternal sentimental fue denunciado como antinatural y no saludable para la madre y su hijo. La maternidad se transformó hacia una relación privada entre las personas en vez de un deber cultural. Esto concordaba con la expansión del mercado libre individualista y el consumismo. La madre que mimaba en exceso fue castigada por interferir con el desarrollo individual de los hijos. El apego maternal fue rechazado por ser narcisista; debía controlarse y sustituirse por un amor que estimulara la independencia y la separación emocional de los hijos (p. 88).

De la misma manera, la autodefinición de la madre entrevistada a partir de categorías personales (“rasgos de personalidad”) esconde una tipología de identidad, o de autodefinición, propia de sociedades individualistas y capitalistas. Mientras que en las “identidades colectivistas” se utilizan categorías sociales o referencia a las jerarquías y roles sociales, las “identidades personales” utilizan adjetivos para caracterizar una persona, diferenciándola de un determinado grupo (Esteban, 2011a; Esteban & Bastiani, 2011). Un ejemplo de la primera estrategia de autodefinición sería: “Mis amigos dicen que soy generoso. Me considero católico y valoro mucho a mi familia”. Mientras que un ejemplo de la segunda estrategia sería: “Soy introvertido, amigo de mis amigos, aventurero, me gustaría montar mi propio negocio”. A pesar de que la familia de nuestro estudio procede de una sociedad teóricamente colectivista (Triandis, 2001; Triandis, Bontempo, Villareal, Asai & Lucca, 1988), utiliza una estrategia de auto-definición individualista. Ello no es bueno, ni malo, necesariamente; sino que demuestra el anclaje situado y local de la identidad.

En definitiva, podríamos sostener que el contenido y función de la experiencia psicológica, la identidad en nuestro caso, se enraíza en factores macroculturales tales como ciertas instituciones sociales y conceptos o creencias culturales. El “amor maternal” es un fenómeno cultural al igual que el nacionalismo (“el amor a un país”) o la pasión por un equipo de fútbol. Además, cualquier experiencia psicológica responde a un determinado sistema social que genera determinados comportamientos apropiados y socialmente valorados y esperados. Por lo tanto, la psicología de las personas, lejos de ser un producto personal, es un elemento vinculado al engranaje social. Por ejemplo, el “amor maternal” sustenta un determinado orden social y genera determinadas vivencias y relaciones interpersonales.

Sin embargo, lo que aquí se propone es una interpretación, de entre otras posibles, a partir del análisis de la historia y contenido cultural de conceptos como el de maternidad, así como el modo de autodefinirse a través de rasgos de personalidad, lo que caracteriza autoconceptos personales frente a autoconceptos sociales, más basados en la inclusión en jerarquías, normas y roles sociales. En este sentido, la utilización de otras estrategias metodológicas, complementarias a las utilizadas en este artículo, podrían ampliar la información obtenida. Por ejemplo, no se ha realizado una entrevista abierta en profundidad sobre las circunstancias históricas y culturales generales de la familia Cardona Rodríguez, lo que seguro permitiría conocer más aspectos de su *paisaje psicológico* y su *geografía vital*.

Para finalizar, quisiéramos considerar las aplicaciones educativas que se derivan de la detección de las rutinas, formas de vida y fondos de conocimiento e identidad (el análisis de lo que aquí proponemos como *paisaje psicológico*, *geografía vital* o *territorio psicológico*). Según dos de los máximos exponentes de la aproximación conocida como “fondos de conocimiento”: “Uno de los principales objetivos de nuestra perspectiva es proporcionar a las escuelas, específicamente a los profesores, material teórico y metodológico para poder enfocar la diversidad a través de un proceso de encuentro con las condiciones cotidianas de vida” (Moll & González, 2003, p. 669).

Uno de los principios fundamentales en ciencias de la educación es que el aprendizaje conlleva la relación substancial de la información “nueva” (desconocida por parte del aprendiz) con los conocimientos y experiencias previas. En el lenguaje de Ausubel (2002), el “aprendizaje significativo” se produce cuando una determinada

información nueva se vincula sustancialmente, “de una manera no arbitraria (plausible, razonable y no aleatoria) y no literal con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente” (p. 25). En este sentido, los conocimientos previos permiten ejercer de soporte a través del cual poder “anclar” los conocimientos nuevos. Es por eso que el autor llega a afirmar que: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 1). En lenguaje vygotkiano, los conceptos científicos (las nociones sistemáticas, ordenadas, lógicas aprendidas en un espacio educativo formal) se aprenden a través de la prolongación de los conceptos espontáneos (intuitivos, aprendidos a través de la experiencia) (Vygotski, 1986). Es decir, las ideas tempranas que las personas aprenden en sus contextos de vida (su familia y vida comunitaria) sobre la escritura, el lenguaje, las personas y el funcionamiento del mundo sin “ideas espontáneas” que se convierten en herramientas que permiten interpretar e integrar nuevas experiencias que en la escuela, o cualquier ámbito formal de aprendizaje, se presentan como “nociones científicas”. Se trata de nociones sistemáticas, reglas generales, principios o leyes que se acumulan históricamente a través de la experiencia humana. Por ejemplo, puede que un niño piense que la llave es lo que hace que el coche se ponga en marcha (su concepto espontáneo) y, en cierto sentido, es correcto. Pero este concepto ingenuo puede ampliarse a través del concepto científico del funcionamiento interno y de las partes que componen el motor de combustión.

Tanto el punto de vista cognitivo de Ausubel como la perspectiva histórico-cultural de Vygotski ponen encima la mesa la necesidad de propiciar lo que el “Center for Research on Education, Diversity & Excellence” (CREDE), de la University of California, en Berkeley, llama “contextualización” y sitúa como uno de los cinco estándares para una pedagogía eficaz (se pueden consultar en: <http://crede.berkeley.edu/research/crede/standards.html>).

Se entiende por “contextualización” la necesidad de vincular la enseñanza escolar y el currículo con las formas de vida, las experiencias y los fondos de conocimiento de los alumnos. “Los objetivos de la alfabetización que tiene la escuela se materializan a través de la creación de contextos culturales y cotidianos significativos. Esta contextualización utiliza los fondos de conocimiento de los alumnos, así como sus destrezas y habilidades para poder integrar nuevo conocimiento” (<http://crede.berkeley.edu/research/crede/context.html>).

Tabla 4: Estrategias pedagógicas para materializar la “contextualización”

1. Empezar con actividades familiares para los alumnos ancladas en sus formas de vida, fondos de conocimiento y repertorios de identidad
2. Diseñar actividades educativas significativas para los estudiantes en términos de respetar y fundamentarse en las normas comunitarias y conocimientos locales
3. Adquirir conocimientos sobre las formas de vida y de identidad a través del contacto directo con ellos, sus familias, miembros comunitarios y sus artefactos (libros, etc.)
4. Asistir -guiar- a los alumnos en la vinculación y aplicación de los aprendizajes familiares y comunitarios (espontáneos) a las situaciones o demandas escolares (nociones científicas)
5. Diseñar actividades, conjuntamente con los aprendices, basadas en la actividad (“community-based learning activities”)
6. Ofrecer a los familiares, u otros agentes y miembros comunitarios, participar en la instrucción escolar
7. Variar las actividades para incluir las preferencias e intereses de los alumnos, ofreciendo actividades “individuales” y “cooperativas-colaborativas”
8. Diversificar los estilos de conversación y estrategias de enseñanza-aprendizaje para incluir las formas de vida y los repertorios culturales de socialización de los estudiantes

Fuente: CREDE: <http://crede.berkeley.edu/research/crede/context.html>

En este sentido, pensamos que detectar e introducir en el aula los “fondos de identidad” de los alumnos y sus familias es una estrategia para conseguir un “aprendizaje basado en la acción” (Esteban, 2011b), significativo y contextualizado, especialmente en aquellas situaciones o contextos en los que hay profundas discontinuidades, en forma de desconocimiento mutuo, entre la práctica educativa escolar y el contexto de socialización familiar. Los conceptos científicos abstractos, lógicos y sistemáticos como una determinada ley o principio en biología se aprenden mejor cuando se incrustan, expandiéndolos, con las formas de vida y las experiencias de los aprendices. Por ejemplo, el ciclo vital de una vaca que un alumno puede conocer porque su familia tiene una granja (noción espontánea) puede ejercer de sostén para comprender la noción científica de “ciclo vital” o el

concepto de “mamífero”. Para un niño que en su cotidianidad observa cómo las crías de una vaca de la granja de sus padres se alimentan a través de sus mamas no parece complicado entender, y retener significativamente, la noción según la cual los mamíferos son una clase de vertebrados que se caracterizan sobre todo porque las madres alimentan a sus crías a través de las mamas. De esta característica les viene su nombre. En esta situación el tránsito o vínculo entre los conocimientos previos y nuevos es *natural*, facilitando un proceso de construcción significativa del conocimiento. Al partir de las formas de vida e intereses de los alumnos, además de reconocer su legado e identidad, facilita también generar situaciones motivacionales adecuadas para el aprendizaje en el contexto escolar.

Ya sea en la perspectiva cognoscitiva de Ausubel, incluso Piaget, o sociocultural de Vygotski el aprendizaje significa la conexión de nuevos conocimientos con las experiencias, destrezas, informaciones y conductas ya adquiridas por el aprendiz (sus “fondos de conocimiento y de identidad”). En realidad, es a través de estos fondos como la persona interpreta e interioriza (“apropia”), significativamente, aquello que desconoce. Detectar y utilizar los “fondos de conocimiento” es un modo de facilitar y asistir, a través de la mediación pedagógica, en el proceso de vinculación descrito. Además, es de esperar que la implicación y la motivación del alumno sea mayor, en la medida que la actividad sea percibida como conocida, familiar. Especialmente ello es significativo en aquellas situaciones, derivadas de la migración actual, en las que hay una marcada discontinuidad entre la escuela y la familia.

Referencias

- Acosta-Irqui, J. y Esteban, M. (2010). Geografías psicológicas de los recursos educativos. *Educación y Desarrollo Social*, 2, 119-129.
- Álvarez, A. (1994). Child's everyday life. An ecological approach to the study of activity systems. En P. Del Río y A. Álvarez (Eds.), *Education as cultural construction* (pp. 23-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ausubel, (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bagnoli, A. (2004). Researching identities with multi-method autobiographies. *Sociological Research Online*, 9, <http://www.socresonline.org.uk/9/2/bagnoli.html> (Consultado 02/02/2010)
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9, 547-570.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, literature, life*. Cambridge, Mass., London, England: Harvard University Press.
- Buttimer, A. (1976). Grasping the dynamism of lifeworld. *Annals of the Association of American Geographers*, 66, 277-292.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognition* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M; Gay, J; Glick, J. y Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.
- Cubero, M. y de la Mata, M. (2005). Cultura y procesos cognitivos. En Cubero y Ramírez, J. D. (comp.), *Vygotsky en la psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto* (pp. 47-79). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1994). Introduction. Education as cultural construction in a changing world. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *Education as cultural construction* (pp. 7-20). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Diener, E. y Seligman, M. (2004). Beyond Money: Toward and Economy of Well-being. *Psychological Science in The Public Interest*, 5, 1-31.
- Durand, T. (2011). Latina mothers' cultural beliefs about their children, parental roles, and education: implications for effective and empowering home-school partnerships. *The Urban Review. Issues and Ideas in Public Education*, 43, 255-278.

- Esteban, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: ARESTA.
- Esteban, M. (2011a). Ethnic identity in an intercultural geography. An empirical study. *Canadian Social Science*, 7, 64-71.
- Esteban, M. (2011b). Del "Aprendizaje Basado en Problemas" (ABP) al "Aprendizaje Basado en la Acción" (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9, 91-107.
- Esteban, M. (2011c). The consumer capitalist society and its effects on identity. A macro-cultural approach. *Revista de Psicología Política*, 21, 159-170.
- Esteban, M. (2011d). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygotkiana en educación. *Educación y Desarrollo Social*, 5, 95-113.
- Esteban, M. (2012, en prensa). Funds of identity. En T. Teo (Ed.), *The Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer.
- Esteban, M. (en prensa). La psicogeografía cultural del desarrollo humano. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*.
- Esteban, M. y Bastiani, J. (2011). Constructing the self-concept through culture. A study with indigenous and mestizo students from different educative settings in Chiapas. *Cross-Cultural Communication*, 7, 14-21.
- Esteban, M. y Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31, 117-136.
- Esteban, M. y Ratner, C. (2011). A macro cultural psychological theory of identity. *Journal of Social Distress*, 20, 1-22.
- Esteban, M. y Vila, I. (2010). Modelos culturales y retratos de identidad. Un estudio empírico con jóvenes de distintos contextos sociodemográficos. *Estudios de Psicología*, 31, 173-185.
- Esteban, M. y Vila, I. (Eds.) (en prensa). *Experiencias en educación inclusiva*. Barcelona: Horsori.
- Esteban, M. y Sánchez Vidal, A. (en prensa). Sentido de comunidad en jóvenes indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). Un estudio empírico. *Anales de Psicología*.
- Esteban, M.; Bastiani, J. y Vila, I. (2009). El impacto de la cultura en el autoconcepto. Un estudio con mestizos de distintos entornos educativos de Chiapas. *Cultura y Educación*, 21, 361-370.
- Esteban, M.; Nadal, J. M. y Vila, I. (2008). La construcción de la identidad a través del conflicto y la ventriloquación. *Glossa. An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, 4, 130-145.
- Gifre, M.; Monreal, M. y Esteban, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32, 227-241.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- González, N.; Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- González-Patiño, J. (2011). Rutinas de la infancia urbana mediadas por la tecnología: Un análisis visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7, 1-16.
- Hartley, W. (1970). *Manual for the twenty statements problem*. Kansas City, MO: Greater Kansas City Mental Health Foundation.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in work related values*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- IDESCAT (2010). Datos de la población extranjera en Catalunya. Documento electrónico: <http://www.idescat.cat/es/> (Consultado el 12/03/2011).
- Ingold, T. (1994). Introduction to culture. En T. Ingold (Ed.), *Companion encyclopedia of anthropology: humanity, culture, and social life*. Londres: Routledge.
- Kasser, T. y Kanner, A. D. (Eds.). (2004). *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lave, J. (1991). *Cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lewis, J. (1989). Mother's love: The construction of an emotion in nineteenth-century America. En A. Barnes y P. Stearns (Eds.), *Social history and issues in human consciousness* (pp. 209-229). New York: NYU Press.
- López-Torrecilla, J. (2008). Relación niños-espacio público: sistemas de información geográfica como herramienta de análisis. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 4, 1-26.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6, 9-25.
- McIntyre, E; Rosebery, A. y González, N. (2001). *Classroom diversity. Connecting curriculum to students' lives*. Portsmouth: Heinemann.
- Moll, L. (Ed.) (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Moll, L. (2012, en prensa). L. S. *Vygotsky and Education* (Routledge Key Ideas in Education). Nueva York: Routledge.
- Moll, L. C. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. C. y González, N. (2003). Engaging life: A funds of knowledge approach to multicultural education. En J. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Multicultural Education* (pp. 699-714). Nueva York: Jossey-Bass.
- Moll, L; Amanti, C; Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms, *Theory into Practice*, 31, 132-141.
- Neumann, R. P. (2011). Political ecology III: Theorizing landscape. *Progress in Human Geography*, 13, 1-8.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought. How Asians and Westerners think differently... and why*. Nueva York: Free Press.
- Oyserman, D. y Lee, S. W. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134, 311-342.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar. (Original en francés publicado en el año 1936).
- Plant, R. (2010). *Mom: The transformation of motherhood in modern America*. Chicago: University Chicago Press.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Poveda, D; Casla, M; Messina, C; Morgade, M; Rujas, I; Pulido, L. y Cuevas, I. (2007). The after school routines of literature-devoted urban children. *Children's Geographies*, 5, 423 - 441.
- Ratner, C. (2006). *Cultural psychology: A perspective on psychological functioning and social reform*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ratner, C. (2011). *Macro cultural psychology: A political philosophy of mind*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ratner, C. (2012, en prensa). Macro-cultural psychology. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rios-Aguilar, C; Kiyama, J. M; Gravitt, M. y Moll, L. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9, 163-184.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Roseneil, S. (2006). The ambivalences of Angel's "arrangement": A psychosocial lens on the contemporary condition of personal life. *The Sociological Review* 54, 847-69.
- Salomon, G. (Ed.) (1993). *Distributed cognition. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Vidal, A. (2001). Medida y estructura interna del sentimiento de comunidad: Un estudio empírico. *Revista de Psicología Social*, 16, 157-175.
- Santamaría, A; de la Mata, M; Hansen, T. G. B. y Ruiz, L. (2010). Cultural self-construals of Mexican, Spanish, and Danish collage students: Beyond independent and interdependent self. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 471-477.
- Saubich, X. y Esteban, M. (2011). Bringing funds of family knowledge to school. The living Morocco project. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1, 79-103.
- Scribner, S. (1990). Reflections on a model. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 12, 90-94.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69, 907-924.
- Triandis, H. C; Bontempo, R; Villareal, M. J; Asai, M. y Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.

- Tuan, Y. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tuan, Y. (1977). *Space and place. The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotski, L. S. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. Madrid: Visor / Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1975). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM.
- Wright, J. K. (1947). Terrae incognitae: The place of imagination in geography. *Annals of the Association of American Geographers*, 37, 1-15.

ANEXOS

1) Estructura de la versión de la tarea “Sistema de representación geográfica del entorno social” (inspirada a partir de López-Torrecilla, 2008).

Haz una lista de cinco sitios de tu barrio que te acuerdes actualmente

1) _____ 2) _____
_____ 3) _____ 4) _____
_____ 5) _____

Describe las zonas de tu barrio, comunidad o entorno social más importantes para ti

Haz una lista de cinco sitios de tu ciudad que se te pasen por la cabeza actualmente

1) _____ 2) _____
_____ 3) _____ 4) _____
_____ 5) _____

¿Cuáles son las zonas de tu Ciudad más importantes para ti?

¿Qué cambiarías de tu entorno social?, ¿qué te gustaría que hubiese en tu barrio o comunidad?, ¿y en tu ciudad?

¿Utilizas recursos educativos de tu Ciudad, por ejemplo bibliotecas, centros de formación, centros cívicos u otros espacios y recursos? En caso que sí, ¿cuándo?, ¿con quién?, ¿te gustan?

2) Respuestas en el cuestionario de sentido de comunidad.

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Me gusta esta comunidad porque tiene carácter y sus propias tradiciones			X		
2. Pienso vivir mucho tiempo en esta comunidad		X			
3. Una de las mejores cosas de la vida son los vecinos	X				
4. Creo que todos nos necesitamos unos a otros	X				
5. Si quiero puedo influir en la vida de la comunidad			X		
6. Siento la comunidad como algo mío			X		
7. Ayudo a los vecinos cuando lo necesitan	X				
8. Me veo básicamente como los demás			X		
9. Tengo raíces en este lugar	X				
10. Tengo buenos amigos entre los vecinos	X				
11. Formo parte de la comunidad		X			
12. Es importante ayudarse los unos a los otros	X				
13. En esta comunidad se pueden hacer muchas cosas		X			
14. Es importante tener buenas relaciones con los que están a tú alrededor	X				
15. Puedo confiar en los demás			X		
16. Conozco y trato bastante a mis vecinos	X				
17. Mis vecinos suelen ayudarme si lo necesito	X				
18. Estoy satisfecho/a de mis relaciones con los demás	X				