

PRESENTACIÓN

Fondos de Conocimiento para la Justicia Social. Alianzas Familia-Escuela para la Transformación Educativa

Funds of Knowledge for Social Justice. School-Family Partnerships for Education Transformation

Javier González-Patiño¹ y Moisés Esteban-Guitart^{2,*}

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universitat de Girona, España

Este número monográfico surge en el marco del proyecto titulado: “Inclusión y mejora del aprendizaje a través de la contextualización educativa. Avances en la aproximación de los Fondos de conocimiento e identidad”, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) (referencia: EDU2017-83363-R); así como en el contexto e impulso de la red internacional “Funds of Knowledge Alliance” (<https://fundsofknowledge.org>).

El propósito es contribuir, a nivel teórico, metodológico y empírico, a la praxis de pedagogías críticas, emancipadoras y antiracistas encaminadas a la equidad, inclusión y justicia social (Belavi y Murillo 2020; Esteban-Guitart et al., 2019; Iglesias et al., 2020; Paris, 2012; Subero et al., 2015). En este sentido, la aproximación de los fondos de conocimiento surge en la ciudad de Tucson, en el estado de Arizona, USA, con el propósito de dismantlar la perspectiva del déficit en educación (Valencia, 2010), reproductora de ideologías y prácticas racistas, para poder (re)conceptualizar a los estudiantes, y a sus familias, más allá de su origen y condición sociocultural, como valiosas y competentes (González et al., 2005; Moll, 2019). De modo que la asunción motriz que subyace a dicha aproximación se basa en la afirmación, documentada empíricamente (González et al., 2005; Hogg, 2011; Llopart y Esteban-Guitart, 2018), según la cual todas las familias, más allá de su profunda diversidad y casuística social, cultural, económica, religiosa, son poseedoras de recursos, habilidades, relaciones sociales, saberes defendidos como fondos de conocimiento que la escuela debiera conocer, reconocer y utilizar. Con dicho fin, los docentes realizan visitas a los hogares de sus alumnos y alumnas con la intención de crear relaciones basadas en la confianza mutua, identificar dichos cuerpos de saberes y destrezas, así como transformar la práctica pedagógica y curricular con la “capitalización” de los mismos (González et al., 2005; Llopart et al., 2017). Son numerosos los ejemplos y experiencias hoy disponibles, como también la trascendencia internacional del enfoque hoy visible y desarrollado en Australia, Nueva Zelanda, África, Europa, Asia y por supuesto las distintas Américas (Hogg y Volman, 2020; Llopart y Esteban-Guitart, 2018; Moll, 2019). Aspecto que se ilustra también en este monográfico en el que se incluyen contribuciones de España (Cataluña, Galicia), Estados Unidos de América (Colorado), México y Chile.

De hecho, el impacto social, político, cultural, económico de las migraciones internacionales, así como la consolidación de los regímenes neoliberales, hace necesario, ahora más que nunca, la re-

CÓMO CITAR:

González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10.

*Contacto: moises.esteban@udg.edu

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

actualización y reivindicación de pedagogías disruptivas, antirracistas, orientadas hacia la justicia social (Giroux, 2015).

A nadie se le escapa que el alcance de las llamadas “escuelas justas” (Murillo y Hernández, 2014) es un proceso dinámico de largo alcance, comprometido con un continuo proceso de reflexión y mejora nunca acabado. Al igual que en el ámbito contemporáneo de los estudios sobre las utopías reales (Levitas, 2013; Moss, 2014; Wright, 2010), cabe asumir que la justicia social, en tanto método, camino, horizonte, nos invita no solo a imaginar prácticas alternativas, sino también a llevarlas a cabo, en un continuo proceso crítico-analítico. En este sentido, Levitas (2013) definía la utopía como método en tanto que: “facilita pensamientos holísticos genuinos sobre futuros posibles, combinado con procesos democráticos de implicación, reflexividad y provisionalidad” (p. xi). Procesos que llevan a crear y transformar prácticas educativas provisionales en ciclos constantes de mejora y revisión (Brown y Cole, 2001).

Mutatis mutandis, para nosotros, la justicia social se trata de un método, más que un objetivo, un instrumento, más que un deseo. “No podemos pensar e imaginar el futuro, necesitamos escribirlo. El futuro no es algo que debe ser predicho, es algo que debe ser realizado” (Montfort, 2017, p. xii). Un método que nos lleva a alinear prácticas sociales y educativas hacia culturas de la redistribución, reconocimiento y representación (Fraser, 2003; Murillo y Hernández, 2014).

Precisamente en un texto reciente se ha puesto de manifiesto la alineación de la perspectiva de los fondos de conocimiento con los procesos de redistribución, reconocimiento y representación (Zipin y Brennan, 2021). Es decir, con políticas y prácticas educativas activas orientadas hacia el bien común y la justicia social (Subero et al., 2015). En concreto, argumentan Zipin y Brennan (2021) que perseguir la consecución de las tres “Rs” (redistribución, reconocimiento, representación) en el terreno educativo conlleva, como mínimo, un compromiso ético-crítico con la problematización del conocimiento disciplinar desarrollado en la escuela, la consideración de los fondos de conocimiento que emergen de la vida de los grupos subrepresentados en relación a los códigos y práctica escolar dominante, así como la arbitrariedad al atribuir capital cultural a determinados alumnos en función de las notas escolares que obtienen, pudiendo determinar incluso sus trayectorias personales, académicas y profesionales de vida. En definitiva, la legitimación de las voces y prácticas de los estudiantes, y sus familias, de sus particulares fondos de conocimiento (González y Moll, 2002; González et al., 2005; Moll et al., 1992), y fondos de identidad (Esteban-Guitart, 2012, 2016, 2021; Esteban-Guitart y Moll, 2014a, 2014b; Jovés et al., 2015; Saubich y Esteban-Guitart, 2011), se convierte en una herramienta, no exenta de contradicciones y dificultades (Oughton, 2010), para potencialmente mejorar la redistribución, e incorporación, igualitaria de recursos que apoyen el desempeño escolar, así como la representación democrática-participativa de los distintas poblaciones y culturas escolares (Zipin y Brennan, 2021).

Una breve presentación de los artículos

En particular, los distintos artículos que componen este monográfico permiten ilustrar cómo la perspectiva de los Fondos de conocimiento puede contribuir a la valoración, legitimación y sostenibilidad de las diferencias culturales, sociales y personales; superando el discurso del déficit educativo y cultural que impregna gran parte de las relaciones entre la escuela, como institución de poder y representación de la sociedad blanca mayoritaria, y las familias, profundamente ricas y diversas.

En el texto de Subero, tras presentar y contextualizar las bases y principios teóricos y metodológicos de la aproximación de los fondos de conocimiento, se describen tres prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el contexto español, a saber: la experiencia a partir de la cual se sugiere, por vez primera, la noción de fondos de identidad (Saubich y Esteban-Guitart, 2011); el proyecto Girona, llevado a cabo en diez centros educativos de las comarcas de Girona en los inicios de la década de 2010s (Esteban-Guitart y Vila, 2013); así como la experiencia llevada a cabo en Pontevedra con estudiantes y familias gitanas (Lorenzo-Moledo et al., 2020).

Precisamente, Santos Rego, Lorenzo Moledo y Míguez Salina, en el siguiente artículo, discuten los resultados derivados de un programa de intervención educativo realizado con infantes gitanos/as en

la ciudad de Pontevedra, Galicia. A partir de una exploración multimétodo autobiográfica, se identifican a la vez fondos de conocimiento e identidad vinculados a la participación activa y los vínculos familiares (destacados por parte de todos y todas las participantes), así como prácticas significativas (recreo, educación física) e intereses y proyectos particulares de vida (canto, monitoras de baile, dentista, maquilladora, niñera, abogada, bombero, jinete profesional) que pudieran servir para contextualizar la práctica pedagógica y curricular.

En el tercer artículo, firmado por Manghi, Castrillón-Correa, Cárcamo-Vásquez y Precht, se analiza críticamente las relaciones entre familias-hogar y docentes-escuela en Chile. En particular, se revisan 25 artículos desde el año 2000, para documentar cómo son estas relaciones. Se concluye con una advertencia, a saber, la superficialidad deóntica e instrumental que se establece al naturalizar, y a la vez difuminar, unidades tan complejas como la familia, que conlleva una sugerencia: enriquecer los análisis para dismantelar prejuicios y estereotipos a partir del conocimiento empírico y diferencial de los distintos sentidos y mundos de vida que conviven en las escuelas.

Las relaciones familia-escuela son también el foco del artículo de Machancoses. Tras justificar la importancia de unas buenas relaciones, así como revisar la literatura sobre el impacto de la aproximación de los fondos de conocimiento, se presenta un estudio que pretendía, precisamente, documentar los discursos y vivencias que docentes y familias, participantes en la implementación de la aproximación de los fondos de conocimiento, mostraron en relación a la caracterización de una óptimas relaciones familia-escuela, sus potenciales beneficios, así como contribuciones del programa educativo fondos de conocimiento.

En el estudio descrito por Lamas-Aicón y Thibaut, participaron también docentes y familias, en este caso procedentes de Venezuela en escuelas del sur de Chile. El estudio pretendía conocer los fondos de conocimiento de dichas familias, a través de visitas que realizaron las investigadoras, así como analizar las (dis)continuidades entre las familias migrantes y la práctica, códigos y cultura escolar. Destaca la riqueza de saberes y habilidades detectadas, así como la continuidad entre la escuela y las familias entrevistadas.

El texto de Díaz Barriga, Barroso y López nos invita, mediante una experiencia de fotografía participativa o fotovoz (<https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa>), a conocer la realidad contingente de estudiantes y profesores de la Normal Rural de Ayotzinapa, en el estado mexicano de Guerrero. Se identifican distintos fondos sociales, geográficos, institucionales, culturales e históricos de dicho contexto rural e indígena como la importancia de los lazos familiares, la cultura mexicana y procesos de resistencia frente a un modelo neoliberal, capitalista y nacionalista. Testimonios de un particular contexto educativo, configurado históricamente (influencia del marxismo-leninismo, desaparición de los 43 docentes en formación en el año 2014), en el que la conciencia y justicia social son elementos nucleares.

Concluye la sección monográfica el artículo de Álvarez, quién describe los resultados hallados en un estudio con estudiantes bilingües y familias, de origen mexicano, en una escuela norteamericana. Se trata de un proyecto educativo multimodal basado en la creación de artefactos identitarios por parte de los y las estudiantes y sus familias. Destacan las experiencias transnacionales, y transfronterizas, así como las redes familiares de apoyo, las fiestas religiosas, el bilingüismo o la proyección en tanto que estudiantes universitarios como importantes fondos de conocimiento e identidad.

Algunas contribuciones significativas

Tomadas en su conjunto, las distintas aportaciones contribuyen a la literatura sobre los fondos de conocimiento e identidad, en particular, así como las pedagogías de la sostenibilidad cultural, en general. En este sentido, destacamos aquí tres contribuciones.

En primer lugar, la reapropiación y translocalización de la perspectiva de los fondos de conocimiento, y la teoría de los fondos de identidad, lo que supone un enriquecimiento de las mismas. Las condiciones históricas, políticas y socioculturales de cualquier contexto de vida y actividad, y en este sentido cualquier institución escolar inserida en un contexto nacional particular, deben de abordar-

se, y ello supone buscar respuestas conceptuales y metodológicas creativas. En este sentido, concebimos la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad no como herramientas estáticas, homogéneas, perenes. Contrariamente, se trata de planteamientos abiertos que deben responder a las condiciones locales, y por ello se deben reinventar constantemente, lo que se ilustra en los distintos artículos que cubren distintas realidades y circunstancias políticas, sociodemográficas y culturales.

En segundo lugar, a nivel metodológico, destacan distintas herramientas para identificar/generar fondos de conocimiento e identidad. Desde las visitas etnográficas por parte de los docentes en los proyectos descritos por Subero, o la experiencia relatada por Machancoses, hasta el rol activo de las investigadoras, en el estudio de Lamas-Aicón y Thibaut, la fotovoz o fotografía participativa (Díaz Barriga, Barroso y López), así como aproximaciones autobiográficas multimodal como las utilizadas en la intervención descrita por Santos Rego, Lorenzo Moledo y Míguez Salina, o en el proyecto bilingüe de Álvarez. En este último caso, por ejemplo, se utilizaron representaciones de vida para identificar/generar experiencias significativas, así como aspiraciones y proyectos de vida; así como la creación de libros ilustrados sobre las experiencias personales y familiares de los distintos estudiantes. Se trata, por otra lado, de proyectos y actuaciones educativas que pueden convertirse en artefactos mediadores (herramientas puente) entre las familias y la cultura y práctica escolar.

Finalmente, en todos los artículos, sea a nivel teórico-conceptual, empírico-metodológico, subyace una misma voluntad hacia praxis comprometidas con el reconocimiento profundo y real de las condiciones, fortalezas y vivencias de los y las aprendices, y sus familias, desmontando visiones racistas deficitarias, y ampliando tanto los marcos de comprensión, como de intervención, de la educación para la justicia social.

En definitiva, invitamos a leer con atención las distintas reflexiones, análisis y experiencias descritas en este número monográfico, que basadas en la aproximación de los fondos de conocimiento, algunos también a partir de la teoría de los fondos de identidad, aportan visiones y prácticas hacia la justicia social y la sostenibilidad cultural de una diversidad profunda que requiere ser normalizada, y una normalidad que necesita ser problematizada y diversificada.

Referencias

- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Brown, K. y Cole, M. (2001). A utopian methodology as a tool for cultural and critical psychologies: Toward a positive critical theory. En M. J. Packer y M. B. Tappan (Eds.), *Cultural and critical perspectives on human development* (pp. 41-66). Sunny Press.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014a). Funds of identity: A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014b). Lived experiences, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (Coord.) (2013). *Experiencias en educación inclusiva: Vinculación familia, escuela y comunidad*. Horsori.

- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C. y Llopart, M. (2019). Sustaining students' cultures and identities. A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(12), 34-47. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desarrollo de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 57-109). Verso.
- González, N. y Moll, L. C. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Hogg, L. y M. Volman (2020). A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Jovés, P., Siqués, C. y Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice: A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Levitas, R. (2013). *Utopia as method: The imaginary reconstitution of society*. Springer.
- Lorenzo-Moledo, M., Míguez-Salina, G. y Cernadas-Ríos, F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? bases para un proyecto educativo. *Teoría de la Educación*, 32(1), 191-211. <https://doi.org/10.14201/teri.21299>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Llopart, M., Vilagran, I., Güell, C. y Esteban-Guitart, M. (2017). Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogia i Treball Social*, 6(1), 70-95.
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- 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(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Montfort, N. (2017). *The future*. The MIT Press.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. Routledge.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Oughton, H. (2010). Funds of knowledge, a conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/02660830.2010.11661589>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189x12441244>

- Saubich, X. y Esteban-Guitart, M. (2011). Bringing funds of family knowledge to school: The living Morocco project. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 79-103. <https://doi.org/10.4452/remie.2011.04>
- Subero, D., Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.02>
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. Verso.
- Zipin, L. y Brennan, M. (2021). Ethical vexations that hang “knowledge questions” for curriculum. En B. Green, P. Roberts y M. Brennan (Eds), *Curriculum challenges and opportunities in a changing world. Transnational perspectives in curriculum inquiry* (pp. 173-193). Palgrave.