

## **La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad** (*Inclusive education from the funds of knowledge and identity approach*)

**Dr. Moisès Esteban-Guitart**  
(*Universitat de Girona*)  
**Mariona Llopart**  
(*Universitat de Girona*)

*Páginas 145-157*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 08/08/2016

Fecha aceptación: 30/09/2016

### **Resumen**

*El objetivo de este artículo es describir e ilustrar la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad en tanto que una estrategia educativa inclusiva que permite establecer vínculos entre las vidas de los estudiantes y la instrucción escolar. Se argumenta que el desempeño escolar debería ser comprendido desde una visión sistémica, a saber, el paradigma de las continuidades-discontinuidades escuela-familia, en lugar de basarse en conceptualizaciones basadas en el déficit. Defendemos la necesidad de materializar cambios en el diseño instruccional con el objetivo de mejorar procesos educativos de congruencia cultural y el desarrollo de culturas inclusivas.*

**Palabras clave:** *Educación inclusiva, Fondos de conocimiento, Fondos de identidad, Enseñanza basada en la cultura*

### **Abstract**

*The purpose of this article is to describe and illustrate the funds of knowledge and identity approach as an educational inclusive strategy to make direct links from students' lives to classroom instruction. It is argued that school performance should be understood from a systemic view, that is., the home-school continuity-discontinuity framework, rather than assuming deficit views on ethnic minorities. We advocate for the incorporation of instructional changes designed to increase the cultural congruence of educational processes and the development of inclusive cultures.*

**Key words:** *Inclusive education, Funds of knowledge, Funds of identity, Culture-based teaching*

Como citar este artículo:

Esteban-Guitart, M. & Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 145-157.

## 1. Introducción. A propósito del concepto de inclusión educativa

Amparada por la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en su artículo 26.1 que proclama que “toda persona tiene derecho a la educación”, la noción de “inclusión” fue propuesta y difundida en la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales realizada en 1994 en la ciudad de Salamanca por parte de la UNESCO. A pesar de que puede rastrearse sus orígenes en el llamado informe Warnock de 1978, en el Reino Unido, y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la ONU llevada a cabo en el año 1990 en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 2008; Salmón y Pernia, 2016).

En cualquier caso, el reto hacia una *educación inclusiva*, también llamada *educación intercultural* (Besalú, 2001, 2002), sigue siendo un objetivo de la agenda educativa, social y política contemporánea. En este sentido, la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, Suiza, los días 25 y 28 de noviembre de 2008 por parte de la UNESCO llevaba por título “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Aún más recientemente, la misma institución ha difundido el paradigma de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) que pensamos supone ir más allá de la educación inclusiva al ofrecer un horizonte compartido, la noción de ciudadanía mundial, bajo unos propósitos vinculados a la igualdad y cohesión social. “La Educación para la ciudadanía mundial (ECM) es un paradigma marco en el que se narran de forma resumida las formas en que la educación puede desarrollar los conocimientos, competencias, valores y actitudes que los estudiantes necesitan para garantizar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro” (UNESCO, 2016, p. 10). Específicamente, se intenta buscar formas de co-reconocimiento transnacional a través de una “identidad colectiva” que trasciende las diferencias sociales y culturales; conocer los problemas mundiales y valores universales como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto; fomentar competencias cognoscitivas que permitan críticamente analizar un mismo problema bajo distintas dimensiones, perspectivas, ángulos; fomentar competencias vinculadas a la empatía y la solución de conflictos, el trabajo en red; así como desarrollar capacidades que permitan a las personas actuar en forma conjunta y responsable a fin de encontrar soluciones globales a los problemas mundiales. Todo ello siguiendo el paradigma de la educación inclusiva.

Definir dicha noción no resulta tarea fácil pues al igual que sucede con otros constructos en ciencias sociales y de la educación hay acuerdos y desacuerdos, perspectivas y matices importantes en la literatura al respecto (Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Clough y Corbett, 2000; Echeita y Ainscow, 2011). En este sentido, Ainscow y Miles (2008) distinguen cinco concepciones que subyacen a la noción de educación inclusiva, a saber: 1) la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales (el espíritu de la Declaración de Salamanca mencionada anteriormente), 2) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias, es decir, personas con una supuesta “mala conducta” como quedarse embarazada; 3) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; 4) la inclusión como promoción de una escuela para todos y todas, y 5) la inclusión como educación para todos (reivindicación de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien también mencionada anteriormente).

Según los autores, la revisión efectuada advierte de la necesidad de considerar que cuando se habla de inclusión educativa se está refiriendo a todos los/las niños/as y jóvenes: más allá de las personas con diversidad intelectual o funcional. Y para ello se requiere aumentar la participación de los estudiantes en los

currículos y prácticas escolares que deben reestructurarse con el objetivo de que respondan a la diversidad de los estudiantes de una localidad o región determinada (Ainscow y Miles, 2008; Echeita y Ainscow, 2011). De manera que la educación inclusiva puede ser definida como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.” (UNESCO, 2005, p. 14).

Estamos de acuerdo cuando Ainscow y Miles (2008) afirman que para materializar dicho principio no se requiere del diseño e implementación de nuevas técnicas, sino más bien un cambio en la comprensión de las relaciones entre la escuela y el entorno social. En concreto, los autores hablan de fortalecer colaboraciones intra e interescolares que permitan crear vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades. Para ello es necesario el trabajo en red de los distintos entornos, así como la recopilación y utilización de información contextualmente pertinente. Pensamos que la aproximación expuesta en este artículo – la aproximación de los Fondos de Conocimiento e Identidad (en adelante FdCel) – permite materializar estas aseveraciones. Antes, sin embargo, de describir el marco de los FdCel, situaremos el problema del rendimiento escolar en población escolar autóctona frente a población escolar de origen inmigrante. Sin duda alguna, a pesar de los avances y desarrollos siguen persistiendo retos profundos para alcanzar los objetivos de la UNESCO, y pensamos que este es uno de ellos. El desafío no nos lleva simplemente a incorporar en el espacio escolar todo el alumnado, más allá de sus diferencias y características intelectuales, lingüísticas, religiosas o económicas, sino en conseguir el desarrollo, aprovechamiento y desempeño académico de toda la geografía escolar.

## **2. ¿Cómo explicamos las diferencias de rendimiento y aprovechamiento escolar? Planteamiento del problema**

El último informe PISA disponible muestra, una vez más y, en la gran mayoría de los países evaluados, diferencias importantes en el rendimiento del alumnado autóctono en comparación con el alumnado procedente del extranjero, aún controlando la variable “estatus socioeconómico”. De modo que en España, por ejemplo, los alumnos nativos obtenían una puntuación media en el año 2012 en matemáticas de 491,7 puntos, mientras que los alumnos de origen inmigrante obtenían 439,1 puntos (Calero y Escardíbul, 2013). La diferencia de puntos en competencia lectora en España era en el año 2009 de 58 puntos, 44 tras controlar la variable “origen socioeconómico” (OECD, 2010). La diferencia de puntuaciones media de los países de la OCDE en comprensión lectora era de 44 puntos.

Tabla 1. Diferencias en competencias académicas según la condición de alumno autóctono frente a inmigrante

	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Autóctono	Inmigrante	Autóctono	Inmigrante	Autóctono	Inmigrante
OECD	500	468	503	473	508	466
Unión Europea	495	465	497	465	504	468
España	492	439	495	447	504	456
Catalunya	504	433	511	444	502	436

Fuente: Realizado a partir del "Informe PISA2012" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2013)

Estas diferencias se pueden explicar en base a razones biológicas, personales o socioculturales. Según las primeras cabría esperar diferencias de tipo genético o biológico entre población autóctona e inmigrante. Dicha tesis, aunque pueda parecer totalmente esperpéntica, fue defendida en el año 1994 por Richard J. Hernstein y Charles Murray en su polémico libro *The Bell Curve*. Los autores sostenían diferencias en el Cociente Intelectual, derivado de diferencias raciales, entre la población afroamericana y la población blanca en los Estados Unidos de América. Además de ser una "falsa medida del hombre" (Gould, 1996), dicha tesis merece descartarse automáticamente por su carácter netamente racista.

Por lo que hace a las características personales que pudieran explicar dichos resultados tampoco nos parece una razón satisfactoria dado que se trata de un fenómeno estructural, macro, que va más allá del hecho de que una persona pueda tener una determinada disposición favorable, desfavorable, ante al aprendizaje (pueda ser hiperactiva, tímida, etc.). Las diferencias son sistemáticas, a lo largo de los años, y en distintos países. De modo que no pueden explicarse en base a disposiciones personales.

De modo que solamente vemos que factores socioculturales puedan explicar dichas diferencias en el rendimiento y aprovechamiento escolar. Y aquí podríamos distinguir dos argumentaciones. En primer lugar podemos sostener que las carencias de tipo lingüístico, económico, intelectual de determinados grupos humanos explican su pobre rendimiento escolar. Esta perspectiva, llamada del *déficit*, nos parece, francamente, un error. Se trata, en realidad, de un déficit interpretativo. Ya hemos dicho que aún controlando la variable "estatus socioeconómico" las diferencias persisten. Los análisis realizados por Calero y Escardíbul (2013) – regresiones multinivel – con los datos obtenidos del Informe PISA 2012 muestran un nulo efecto del idioma o lengua hablada en casa. Lo que nos hace rechazar esta explicación así como las intervenciones educativas, educación compensatoria, que se han propuesto bajo esta hipótesis explicativa.

La otra explicación sociocultural posible nos remite al llamado marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001). Esta opción nos parece más plausible y subyace a la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad que describiremos, muy brevemente, posteriormente.

Dicho muy brevemente, el modelo sostiene que determinados grupos culturales no están presentes en el currículum, modos de comunicación y práctica escolar. Ello hace que dichos grupos estén en desventaja ya que deben hacer una transición mayor de sus formas de vida (contextos familiares y comunitarios) a los contextos formales, que requieren de unos determinados códigos, normas (explícitas e implícitas), formatos de comunicación y contenidos. Poveda (2001) lo resume de la siguiente manera:

“En concreto, cuando los alumnos y las alumnas de clase trabajadora y grupos minoritarios entran en la escuela se enfrentan a una serie de situaciones y eventos comunicativos extraños que requieren un grado considerable de aprendizaje. Además, estos nuevos eventos pueden ser experimentados / percibidos tanto de modo 'neutral', en que son novedosos pero participar en ellos no implica ningún conflicto sociocultural, como 'problemático', en que participar en ellos comporta asumir valores y conductas culturales contrarias a las adquiridas en el contexto familiar-comunitario” (p. 6).

El mismo Poveda (2001) considera que adoptar esta marco explicativo nos orienta a una determinada concepción y práctica educativa, lo que se conoce como “enseñanza culturalmente congruente” (McIntyre, Kyle & Rightmyer, 2005):

“Considerar como hipótesis alternativa un desajuste en la gestión del proceso comunicativo frente a un problema de capacidad atribuida al aprendiz, comporta redefinir la estrategia de intervención. Si se modifica la organización de la actividad en el aula/escuela para acercarla más a la experiencia del alumno o la alumna (hacerla más congruente con su experiencia cultural) se logra que despliegue una mayor competencia conceptual y, además, se facilita su transición al funcionamiento social del marco escolar” (p. 6).

De modo que lo que debe transformarse, acorde con la noción de inclusión educativa, es la propia práctica y contexto escolar con el objetivo de que pueda ofrecer cobertura a todo el alumnado, más allá de sus características lingüísticas, económicas, religiosas o identitarias. Y ello supone reconocer las formas y culturas de dicho alumnado. Dicho con otras palabras, incorporar el repertorio socio-interactivo-cultural de los subgrupos presentes en el aula supone conocer empíricamente dichos repertorios, lo que a continuación llamaremos *fondos de conocimiento e identidad* que los alumnos traen a las aulas derivado de sus experiencias previas e informales de aprendizaje.

### **3. La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. Desarrollo**

Uno de las voces más autorizadas en la aproximación de los fondos de conocimiento, Luis Moll, define dicho concepto como aquellos “cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como las habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47). Sin embargo, para entender cabalmente esta definición, es preciso situar y contextualizar dicha aproximación que como veremos supone una manera de entender y conceptualizar los hogares de los estudiantes infravalorados en el sistema educativo, así como la práctica escolar y las relaciones que debe establecer la escuela con las familias y la comunidad dónde se ubica. Una aproximación que, como intentaremos argumentar, permite materializar los principios de la educación inclusiva, las consecuencias educativas del marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (la “enseñanza culturalmente congruente”), así como el establecimiento de nuevas colaboraciones intra e interescolares reivindicadas por el artículo anteriormente referenciado firmado por Mel Ainscow y Susie Miles.

El concepto *Funds of Knowledge* surge alrededor de la Universidad de Arizona (Estados Unidos de América) en las décadas de los años 80s y 90s del siglo XX con

el objetivo de combatir la anteriormente mencionada *perspectiva del déficit en educación* (González, 1995; González, Wyman y O'Connor, 2011; González, Moll y Amanti, 2005; Moll, 2014, 2015; Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992). De hecho, no es extraño que dicha aproximación surja en la ciudad de Tucson, en el Estado limítrofe de Arizona, donde la mitad de la población es de origen mexicana. Un Estado caracterizado históricamente por políticas coercitivas contra la inmigración que han llevado, por ejemplo, a la prohibición de la lengua materna en la instrucción escolar, a la aprobación de la polémica Ley SB1070 o la prohibición del "Social Justice Education Project" (Moll, 2015; Moll y Ruiz, 2002).

Es en este contexto caracterizado por una visión del déficit asociada a la población de origen extranjera que se afirma que todas las familias, más allá de su condición económica, lingüística, cultural, disponen de habilidades, saberes, fraguadas/os en sus prácticas y modos de vida (González, Moll y Amanti, 2005). Sin embargo, a menudo dichos recursos intelectuales son invisibles, incluso negados, en la práctica escolar y estructura curricular debido a la existencias de relaciones asimétricas de poder entre distintos grupos sociales (Rodríguez, 2013). "Las escuelas públicas a menudo ignoran los recursos culturales y estratégicos que disponen los hogares de los estudiantes y que hemos llamado fondos de conocimiento" (Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992, p. 314).

El reto consiste en documentar estos *fondos de conocimiento* e incorporarlos en la práctica escolar. Para ello los docentes, formados en estrategias cualitativas -etnografía-, visitan los hogares de las familias de algunos de sus alumnos con el objetivo de establecer nuevas relaciones con ellas, basadas en la confianza mutua, así como materializar innovaciones pedagógicas a partir de la creación de nuevas unidades didácticas basadas en los fondos de conocimiento detectados previamente. "El propósito fundamental consiste en modificar o mejorar la enseñanza escolar a partir de los conocimientos y las habilidades incrustadas en las familias analizadas" (Moll, Tapia y Whitmore, 2001, p. 185).

De modo que el objetivo, a nivel académico, de esta aproximación consiste en mejorar el rendimiento y aprovechamiento escolar del alumnado con riesgo de exclusión social, aquél que muestra una mayor discontinuidad con los códigos, prácticas y culturas escolares. Y ello se busca mediante una transformación en las relaciones tradicionales de poder entre los docentes y las familias. Éstas ya no son vistas como depositarias de información por parte del docente, "experto" en el rendimiento académico de sus hijos/as, sino como recursos y fuentes intelectuales que el docente puede utilizar con el objetivo de contextulizar el currículum. Es decir, vincular los contenidos de matemáticas, ciencias, lengua con aspectos familiares de la mochila cultural que todo alumno/a trae a las aulas. Es necesario, en este sentido, transformar las creencias de los docentes y las familias, muchas veces alimentadas por falsos prejuicios y estereotipos, a partir de relaciones basadas en la comunicación, la aceptación, la valoración y la confianza mutua (Esteban-Guitart y Vila, 2013a, 2013b; Whyte y Karabon, 2016). El docente visita la casa de su alumno/a con la visión que el experto es el padre y la madre, la unidad familiar. Por eso en lugar de hablar del hijo o hija, y su rendimiento académico, se realiza una conversación en relación a la experiencia laboral de la familia, la historia migratoria, sus concepciones educativas, así como sus rutinas y formas de vida. "Desde los inicios del proyecto, nos propusimos desarrollar una aproximación según la cual la instrucción se conceptualiza como una manera de expandir los roles, actividades y recursos disponibles para la enseñanza al aula, incluyendo aquellos recursos que se

visualizan a través de la búsqueda de fondos de conocimiento por parte de los docentes” (Moll, 2005, p. 284).

Tanto el proceso de formación de los docentes, como las visitas que realizan a algunos hogares que ellos/ellas eligen de sus alumnos y alumnas, así como el diseño e implementación de actividades didácticas basadas en los fondos de conocimiento detectados, se materializa a través de la creación de “grupos de estudio” (Moll, 2014). Se trata de una “comunidad de práctica” que incluye a los docentes que participan en el programa, así como investigadores de la universidad, a través de la cual se apropian de las bases teóricas y metodológicas de la aproximación, se familiarizan con la etnografía, diseñan y comparten las visitas realizadas, así como el proceso de creación e implementación de las unidades didácticas o innovaciones curriculares. No se trata de un programa de buenas prácticas a través del cual la Universidad enseña a los docentes como llevar a cabo su práctica profesional, sino en brindar un espacio de colaboración y ayuda mutua entre los propios docentes para reflexivamente llevar a cabo su desempeño profesional. Los docentes eligen las familias de aquellos alumnos/as que tienen un menor desempeño y éxito escolar, así como las actividades que acabaran llevando a la práctica en su propia clase.

Por ejemplo, en una escuela de primaria con una población escolar cercana al 95% de estudiantes de origen mexicano, se detectaron amplios conocimientos y habilidades vinculadas a la construcción. A partir de aquí, el docente diseñó la unidad “Build Your Dream House” en la que se trabajaron distintos contenidos vinculados a las matemáticas como la resolución de problemas, la probabilidad o las fracciones. Los estudiantes, por ejemplo, visualizaron y diseñaron una maqueta de su casa ideal, con la ayuda de sus padres/madres, y del docente, utilizando conocimientos de geometría y estadística para identificar los elementos de la casa, estimar costos y calcular necesidades materiales, así como estimar el precio óptimo de la casa en función de la zona dónde se construiría (González, Moll y Amanti, 2005). En este ejemplo se ilustra cómo se capitaliza un fondo de conocimiento detectado en distintas familias, habilidades y saberes vinculados a la construcción, para contextualizar el currículum (Llopart y Esteban-Guitart, en prensa; McIntyre, Rosebery y González, 2001).

Sin embargo, aún siendo un elemento conocido por un padre de familia, por ejemplo, debido a que lleva 30 años en el mundo de la construcción, puede no ser incorporado por el hijo o hija, y en este sentido puede no ser un fondo de conocimiento para el aprendiz. Dicho con otras palabras, hay continuidades/discontinuidades entre los fondos de conocimiento de los miembros de una misma unidad familiar. De modo que los hijos o hijas pueden apropiarse y desarrollar fondos de conocimiento a partir de la participación en otros contextos de vida y actividad como, por ejemplo, a través de sus amigos y amigas o de Internet. De ahí surge el interés en proponer la noción de “fondos de identidad” como complementaria a la de fondos de conocimiento.

El concepto aparece por vez primera en una experiencia en la que una docente de una escuela catalana documentó los fondos de conocimiento de una familia de origen marroquí y además, mediante recursos gráficos y visuales, documentó también la visión que tenía la estudiante sobre sí misma (Saubich y Esteban-Guitart, 2011). A partir de aquí se sugiere incorporar la multimetodología autobiográfica extendida, con distintos recursos gráficos y visuales como el dibujo identitario, el círculo significativo o fotografías, con el objetivo de identificar los

fondos de identidad de los alumnos y alumnas (Esteban-Guitart, 2012a, 2012b, 2012c).

Por *fondos de identidad* se entiende aquellos fondos de conocimiento que el aprendiz se ha apropiado y utiliza para definirse o responder a las preguntas: ¿quién soy?, ¿qué es lo más importante, significativo, para mí? Es decir, se trata de recursos culturalmente desarrollados y transmitidos socialmente relevantes en la presentación, autocomprensión y autodefinición que una persona hace sobre sí misma (Esteban-Guitart, 2014, 2016; Esteban-Guitart y Moll, 2014a, 2014b).

Más específicamente, se han identificado, según su contenido, cinco fondos posibles de identidad, a saber: los fondos sociales de identidad (referencia a personas significativas como la familia, amigos, la pareja); los fondos culturales de identidad (referencia a artefactos como un instrumento musical, Internet o una determinada bandera); los fondos institucionales de identidad (mecanismos de orden social que ordenan el comportamiento de un grupo de individuos como la religión -Iglesia- o la familia); los fondos geográficos de identidad (referencias a espacios o lugares significativos como un valle, montaña, río o región particular) y, finalmente, las prácticas de identidad (aficiones o actividades significativas como la música o el deporte) (Esteban-Guitart, 2014, 2016).

Una vez identificados los fondos de conocimiento de una familia y los fondos de identidad del hijo/a-estudiante el reto consiste en vincularlos a la actividad educativa, ya sea en contextos formales (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012) o no formales (Esteban-Guitart, Subero y Brito-Rivera, 2015). Por ejemplo, en una experiencia llevada a cabo en un centro público de educación primaria de las comarcas gironines (Catalunya, España), un docente diseñó una unidad didáctica vinculada a los animales de granja con el objetivo de trabajar distintos objetivos académicos como aprender la diferencia entre animales vivíparos y ovíparos, clasificar los animales según lo que comen (herbívoros, carnívoros, omnívoros), o descubrir los beneficios y productos obtenidos de distintos animales de granja. Una de las familias entrevistadas tenían conocimientos vinculados a la agricultura debido a que el padre trabajaba en una granja desde hacía tiempo. Además, más allá de ser un fondo de conocimiento de la familia, fue también un fondo de identidad dado que el alumno representó en un dibujo identitario la granja dónde trabajaba su padre, así como en otras estrategias, como el círculo significativo, representó que visitar la granja dónde trabaja su padre es una de las cosas que más le gustan. A partir de la convergencia detectada entre fondos de conocimiento que fueron a la vez fondos de identidad, el docente diseñó distintas actividades como visitar la granja, hacer un diccionario bilingüe con los nombres de los animales de granja o preparar un póster con la distribución de los animales visitados en función de lo que comían. Otro de los fondos de conocimiento detectados fue la cocina por parte de la madre, de origen marroquí, quién afirmó que le gustaba mucho cocinar e incorporar productos marroquíes a la llamada dieta mediterránea. La actividad educativa consistió también en la previsión de un taller de cocina de la madre entrevistada para ver qué productos se podrían comer y cocinar derivados de los animales de granja visitados (Jovés, Siqués y Esteban-Guitart, 2015).

Más allá de las peculiaridades de este ejemplo, lo que nos interesa subrayar es cómo el docente, a partir de la participación en una “comunidad de práctica” (los “grupos de estudio”) con otros colegas del colegio y de la universidad, puede llegar a establecer nuevas relaciones entre la escuela (el currículum y unidades didácticas), las familias y la comunidad. Relaciones que se estima son estratégicas y que permiten, a partir del reconocimiento, afirmación y aceptación, superar los



muros de los recintos de educación formal para incorporar los intereses, gustos, aficiones, habilidades y saberes de los alumnos y alumnas (sus fondos de identidad), así como los recursos comunitarios y conocimientos y destrezas de las familias (sus fondos de conocimiento). Para nosotros se trata de un ejemplo de educación inclusiva basada en la “enseñanza culturalmente congruente” (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005). Es importante subrayar aquí, que la aproximación brevemente presentada en este artículo no entiende por “cultura” aspectos supuestamente homogéneos y compartidos por un determinado grupo social (la sardana en el caso de los catalanes o el tequila en los mexicanos), sino más bien se trata de formas y prácticas de vida, así como las vivencias asociadas a ellas, documentadas empíricamente en una determinada unidad familiar. Ello permite no caer en estereotipos culturales del tipo: “los marroquíes son musulmanes” o a los “brasileños les gusta el fútbol”. En cualquier caso una determinada afirmación se circunscribe a una determinada familia analizada que tiene experiencias, conocimientos y habilidades vinculadas a “x” actividad.

#### **4. Conclusiones.**

El objetivo principal del artículo ha sido el de presentar una aproximación teórica-práctica, los *fondos de conocimiento e identidad*, congruente con la propuesta de la educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2008; Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Clough y Corbett, 2000; Echeita y Ainscow, 2011; UNESCO, 1994, 2005) o intercultural (Besalú, 2001, 2002), así como el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001). Dicha aproximación supone alejarse de explicaciones del fracaso educativo o rendimiento académico vinculadas a factores biológicos o individuales-personales. Se entiende que en cualquier caso lo que existen son barreras a la participación y el aprendizaje en forma de discontinuidades educativas. Al igual que el paradigma de la educación inclusiva, suponemos que las barreras se encuentran en la falta de métodos de enseñanza culturalmente congruentes que limitan la presencia, participación y resultados de algunos aprendices (Ainscow y Miles, 2008; Echeita y Ainscow, 2011).

El contexto contrario son las “culturas inclusivas” (Ainscow y Miles, 2008, p. 32) caracterizadas por un cierto consenso alrededor de la aceptación y reconocimiento de la diferencia, así como una voluntad firme en ofrecer a todos los alumnos el acceso a las oportunidades de aprendizaje. La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad, al considerar el aprendiz, sus familias y comunidades, como el centro del acto educativo, permite materializar relaciones de continuidad educativa entre docentes, familias y agentes o recursos comunitarios, basadas en una adhesión común a los valores de la inclusión.

A pesar de la complejidad de dichas políticas y actuaciones educativas, al cuestionar frontalmente algunos modos tradicionales de hacer (por ejemplo las tradicionales tutorías entre docentes y padres/madres), pensamos son necesarias ya que la educación es un fenómeno que se proyecta más allá de la escuela (Vila, 1998). En este sentido, es necesario insertar la institución escolar en una red de vínculos más amplios que hagan posible la articulación de los distintos agentes y escenarios educativos, de modo que lo que se hace en la escuela se pueda contextualizar, extender, vincular, ilustrar y aplicar (Llopart y Esteban-Guitart, en prensa; Vila y Casares, 2009). Internet, los medios de comunicación, la familia, las bibliotecas, los centros cívicos son, de hecho, recursos, fondos de conocimiento y de aprendizaje. En esta línea, Coll (2000) aboga por la necesidad de diseñar “planes

educativos integrales territorializados”. Es decir, proyectos estratégicos que recojan el conjunto de agentes y escenarios educativos de un determinado entorno social (un territorio) con el objetivo de establecer las necesidades educativas de la población, los instrumentos y acciones para su satisfacción, así como la co-responsabilización y co-acción educativa. La escuela, como institución pública que tiene el objetivo fundamental de enseñar, desde una perspectiva formal, debe ser el escenario que aglutine, junto con los agentes políticos, estos programas comunitarios de acción educativa. Para ello, igual que ocurre con las experiencias basadas en el marco de los fondos de conocimiento e identidad, se deben superar las barreras físicas y psicológicas que separan la escuela de otros agentes educativos como la familia. No se trata de realizar acciones folklóricas y simplemente populares, sino de favorecer el conocimiento profundo y empírico del barrio o territorio para conectar los conceptos científicos derivados de la instrucción educativa formal con las formas de vida y repertorios espontáneos de conocimiento.

Dicho con otras palabras, la escuela inclusiva debe ir de la mano de la sociedad inclusiva dado que sin ella ésta no tiene el más mínimo sentido. Por su transversalidad y complejidad, la inclusión trasciende las fronteras escolares como el mar trasciende los continentes, a pesar de que la escuela pública debe liderar actuaciones educativas sensibles a la igualdad, justicia y cohesión social (Subero, Vila y Esteban-Guitart, 2015). En este sentido, es necesario movilizar y conectar las experiencias y contextos de aprendizaje hacia un proyecto educativo que fomente la adhesión a la inclusión y justicia social (Tedesco, 2005). Pensamos que la noción de *fondos de identidad* (Subero, Vujasinović y Esteban-Guitart, en prensa), al ser fronteriza entre el individuo y sus contextos de vida, entre lo que se da dentro y fuera de la escuela, entre lo formal e informal, puede contribuir a este desafío.

## 5. Bibliografía.

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 145, 17-44.
- Besalú, X. (2001). Educación intercultural: La perspectiva europea. *Revista de Educación Especial*, 30, 97-114.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Boer, A., Pijl, S. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi: 10.1080/13603110903030089
- Calero, J. y Escardíbul, J. (2013). El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA-2012. En VV.AA, *PISA-2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen II. Análisis secundario* (pp. 4-31). Madrid. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Clough, P. y Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Coll, C. (2000). Educación, territorio y responsabilidad ciudadana. En J. A. Grade (Ed.), *Informe 2000. Políticas sociales y estado del bienestar en España* (pp. 165-187). Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencial y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

- Esteban-Guitart, M. (2012a). Towards a Multimethodological Approach to Identification of Funds of Identity, Small Stories and Master Narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est
- Esteban-Guitart, M. (2012b). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(4), 587-600.
- Esteban-Guitart, M. (2012c). La multimetodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M. (2014). Funds of Identity. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 752-757). New York: Springer.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014a). Funds of Identity: A New Concept Based on Funds of Knowledge Approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014b). Lived Experiences, Funds of Identity and Education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70-81. doi: 10.1177/1354067X13515940
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013a). *Experiencias en educación inclusiva. Vinculación familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2013b). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo "fondos de conocimiento". *Cultura y Educación*, 25, 241-254. doi: 10.1174/113564013806631282
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., & Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Esteban-Guitart, M., Subero, D., & Brito-Rivera, L. F. (2015). The Incorporation of the Funds of Identity in an Open Center: The FIOCB Project. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(1), 55-81. doi: 10.4471/remie.2015.03.
- González, N. (1995). The Funds of Knowledge for Teaching Project. *Practicing Anthropology*, 17, 3-6.
- González, N., Wyman, L. y O'Connor, B. (2011). The Past, Present and Future of "Funds of Knowledge". In M. Pollock, & B. Levinson (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 481-494). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gould, S. J. (1996). *The Mismeasure of Man. Revised edition*. New York: W.W. Norton & Co.
- Hernstein, R. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press Paperbacks.
- Jovés, P., Siqués, C. & 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. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.001

- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (en prensa). Strategies and resources for contextualizing the curriculum based on the funds of knowledge approach. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*.
- McIntyre, E., Kyle, D. W. y Rightmyer, E. C. (2005). Families' funds of knowledge to mediate teaching in rural schools. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195. doi: 10.1174/1135640054192856
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2013). *Resultados y contexto en PISA 2012. Informe Español*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, 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. (2005). Reflection and possibilities. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms* (pp. 275-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.
- Moll, L. (2015). Tapping into the "hidden" home and community resources of students. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 114-117.
- Moll, L. y Ruiz, R. (2002). The schooling of Latino students. En M. Suárez-Orozco y M. Páez (Eds.), *Latinos: Remaking America* (pp. 363-374). Berkeley: University of California Press.
- Moll, L. C., Tapia, J. y Whitmore, K. (1993). Living knowledge: the social distribution of cultural resources for thinking. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 139-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. París: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 1-17.
- Rodríguez, G. M. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of Funds of Knowledge. *Review of Research in Education*, 37, 87-120.
- Salmón, I. y Pernia, S. (2016). Una Mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Saubich, X. y Esteban-Guitart, M. (2011). Bringing Funds of Family Knowledge to School. The *Living Morocco Project*. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 57-81. doi: 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. doi: 10.4471/ijep.2015.02
- Subero, D., Vujasinović, E., & Esteban-Guitart, M. (en prensa). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*. doi: 10.1080/0305764X.2016.1148116
- Tedesco, J. C. (2005). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 11-23.
- UNESCO (1994). *Las dimensiones inclusivas del derecho a la educación: bases normativas*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Paris: UNESCO.
- Vélez-Ibáñez, C. G. y Greenberg, J. B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313–335.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: HORSORI.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: HORSORI.
- Whyte, K. y Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Early Years. An International Journal*, 36(2), 207-221. doi: 10.1080/09575146.2016.1139546
- 

#### **Sobre los autores:**

*Dr. Moisès Esteban-Guitart. Profesor agregado en el Departamento de Psicología de la Universitat de Girona. Responsable del grupo de investigación “Cultura y Educación” y del programa de Postgrado Interuniversitario en Psicología de la Educación en la Universitat de Girona. Email: [moises.esteban@udg.edu](mailto:moises.esteban@udg.edu)*

*Sra. Mariona Llopart. Profesora asociada en el Departamento de Psicología de la Universitat de Girona. Profesora colaboradora en la Universitat Oberta de Catalunya y en el Centro Universitario Internacional de Barcelona UNIBA-UB. Dirección: Universitat de Girona. Email: [mariona.llopart@udg.edu](mailto:mariona.llopart@udg.edu)*