

Funds of Knowledge and Identity Pedagogies for Social Justice

MOISÉS ESTEBAN-GUITART (ED.)

David Subero (Universitat de Girona)

Introducción

La prestigiosa editorial británica “Routledge” ha publicado recientemente, dentro de la colección “Research in Decolonizing Education”, el libro *Funds of Knowledge and Identity Pedagogies for Social Justice* editado por el Dr. Moisés Esteban-Guitart, catedrático en psicología evolutiva y de la educación en la Universitat de Girona (España). El libro analiza críticamente las prácticas educativas en el siglo XXI a partir del marco teórico y metodológico de los fondos de conocimiento y de sus contribuciones más recientes, tales como los fondos de identidad. A la hora de hacer dicho análisis, se pone el foco en la promoción de la justicia social educativa, el abordaje del antiracismo en el contexto educativo y el impulso de prácticas pedagógicas culturalmente sostenibles y respetuosas con el global del alumnado y sus comunidades.

Para hacerlo posible, el libro cuenta con trece capítulos escritos por autores de los cinco continentes enfatizando el carácter internacional de la propuesta. Los capítulos seleccionados dan voz a diferentes experiencias de investigación y prácticas participativas con estudiantes, escuelas y comunidades locales. De este modo, el editor ha sido coherente con la promoción de la justicia social educativa a través del intercambio e inclusión de voces alternativas en la construcción y distribución del conocimiento académico dentro del volumen.

En un primer acercamiento crítico, es necesario enfatizar el marco teórico por el que toma partido tanto el editor como los diferentes autores que participan en el global del texto. De este modo, la comprensión del desarrollo humano y el impulso de los procesos de enseñanza y aprendizaje se fundamentan en la teoría sociocultural de Vygotski. Así, la constitución de las funciones psicológicas de la persona, es decir aprender y consolidar lo aprendido, tiene su origen en los espacios sociales, culturales, materiales e históricos en dónde participamos y se asientan con el uso de mediadores semióticos y la práctica de patrones de actividad en situaciones de interacción y relación con los otros.

A partir de lo anterior, se reivindica la importancia de la escuela como la institución social por excelencia que, junto a la familia, permite la transmisión y consolidación de las herramientas psicológicas y culturales en las personas para participar en la sociedad de forma plena y desarrollar sus propios proyectos de vida con garantías (Esteban-Guitart & Gee, 2023). Sin embargo, la escuela, como cualquier institución social, puede fomentar espacios de desarrollo y oportunidades o bien ser una fuente de desigualdades y limitaciones con relación al alumnado. Es decir, las prácticas educativas que se lleven a cabo pueden favorecer la igualdad, la equidad y la justicia social o, por contra, consolidar estereotipos, desigualdades e injusticias sociales.

Con la finalidad de ofrecer a los lectores una propuesta alternativa encaminada a favorecer espacios educativos socialmente justos, el volumen utiliza el concepto y la praxis de los fondos de conocimiento e identidad y los pone al servicio de las pedagogías y experiencias de investigación y práctica educativa fundamentadas en la justicia social educativa. Sin duda, podemos decir que éste es uno de los hitos más importantes de este libro. De este modo, se avanza hacia el desarrollo de propuestas curriculares que entienden los contextos escolares como espacios en dónde el alumnado pueda sentir reconocidas en el aula las prácticas, experiencias, conocimientos e identidades propias, de sus familias y comunidades. A continuación, exponemos el marco de los fondos de conocimiento e identidad y su relación con la justicia social educativa con mayor detenimiento.

Los fondos de conocimiento e identidad y la justicia social educativa

En la primera parte del libro se profundiza sobre como repensar el currículum escolar en sociedades diversas y multiculturales como las actuales. En este sentido, se hace énfasis en la diferencia y distanciamiento étnico, racial y cultural entre los estudiantes (y sus comunidades de referencia) y los docentes (y las instituciones educativas propiamente dichas). Este alejamiento entre educadores y educandos se ha manifestado en una desconfianza que se ha ido acrecentando en los últimos años haciendo de la práctica educativa un espacio dónde se consolidan jerarquías, discursos dominantes e ideologías. Ejemplo de ello ha sido el mantenimiento en los contextos educativos de las diferencias respecto a la clase social, diversidad funcional, género, idioma o cultura.

Estas situaciones han puesto de manifiesto modelos y prácticas educativas que fomentan el estigma y la marginación social en el alumnado. Una de las que podemos encontrar más extendida y con mayor predominio en la actualidad es la llamada teoría del déficit (González et al., 2005; Esteban-Guitart, 2024). Desde este modelo se entiende que el alumnado étnico, racial o culturalmente diverso no aprende al mismo ritmo que el resto de sus compañeros ya que sus prácticas familiares y comunitarias no son lo suficientemente ricas, complejas y alineadas con las que se desarrollan en la escuela. De este modo, la institución escolar ve adecuado eliminar o silenciar las prácticas culturales y aprendizajes del alumno y compensarlas a través de prácticas educativas normalizadas o “normativas”. Esta mirada educativa implica abandonar, por parte del alumnado, sus experiencias y saberes propios, familiares y comunitarios. Aunque nos pueda parecer sorprendente, muchos docentes entienden la teoría del déficit como una forma adecuada de enseñar sin darse cuenta de que, al favorecer estas prácticas y discursos, apoyan procesos de asimilación y deslegitiman las formas de aprender, sentir y conocer originarias y propias de sus estudiantes.

El libro asume esta diagnosis y aboga por un replanteamiento de la escuela de tal manera que cree relaciones más horizontales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. A su vez, defiende la necesidad de incorporar los discursos, las relaciones, las prácticas culturales y educativas de los aprendices. La institución escolar ha de ayudar a los estudiantes en el proceso de formación de sus identidades,

a entenderse críticamente a sí mismos y a sus mundos de vida proyectándose y anticipando futuros mejores (Esteban-Guitart, 2024). Es decir, avanzar hacia una escuela socialmente justa. Por justicia social educativa entendemos prácticas educativas diversas y equitativas que luchan contra las desigualdades, injusticias sociales y opresiones (Subero et al., 2015). De este modo, es necesario incorporar las identidades, perspectivas y contextos de vida de las diferentes diversidades que habitan en las aulas para evitar que la escuela se convierta en una institución de injusticia social educativa (Subero, 2021).

A partir de lo anterior, el editor propone el enfoque de los fondos de conocimiento e identidad como una herramienta que puede contribuir al desarrollo de prácticas educativas socialmente justas. Para hacerlo posible se parte de la idea que el alumnado, las familias y las comunidades son poseedoras de experiencias, recursos, conocimientos y habilidades valiosas que las escuelas han de identificar, incorporar y desplegar en prácticas pedagógicas que sean culturalmente sensibles y congruentes (Esteban-Guitart, 2024; González et al., 2005). Por todo ello, la tesis del libro sostiene la importancia de considerar la teoría y la práctica de los fondos de identidad como medio para promover procesos de justicia social en contextos educativos reconociendo, incorporando y legitimando las expresiones y las voces de los estudiantes, independientemente de su condición y origen (Álvarez et al., 2023).

El uso de los fondos de conocimiento e identidad se materializa en las prácticas educativas a través de diferentes procedimientos. Por lo que se refiere a los fondos de conocimiento, éstos se definen como “cuerpos de conocimiento y habilidades cultural e históricamente acumulados por las familias que son esenciales para su desarrollo y bienestar” (Moll et al., 1992, p. 133). En este sentido, los docentes se acercan a los hogares de sus alumnos para detectar, recoger y aprender de los conocimientos y habilidades de las familias y sus comunidades para luego usarlos con un propósito educativo en el currículum y propuestas didácticas enriquecidas. El propósito de establecer continuidades educativas entre la familia y la escuela es coherente con el concepto de “mesosistema” de Bronfenbrenner (1979), que defiende la importancia de establecer espacios de enriquecimiento mutuo entre contextos de desarrollo para maximizar las posibilidades de aprendizaje de la persona.

A su vez, los fondos de identidad se entienden como una caja de herramientas o recursos (geográficos, espaciales, artefactos culturales, relaciones sociales significativas, prácticas socioculturales, instituciones sociales) que tienen un significado especial para los aprendices ya que contribuyen a su auto-definición y auto-expresión (Esteban-Guitart et al., 2014). De este modo, además de incluir las habilidades y conocimientos de las familias se incorporan las voces y experiencias propias del alumnado con fines pedagógicos. Para hacerlo posible se usan elementos gráficos, visuales, narrativos y/o materiales multimodales producidos por los propios alumnos, en el que expresan aspectos que son de especial significado para ellos como parte de sus intereses y sus “identidades en construcción”. Es decir, lo que se ha venido a llamar “artefactos identitarios” (Subero et al., 2018). A partir del uso de estas producciones, los docentes conectan significativamente las experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela (Esteban-Guitart, 2016; Subero et al., 2017).

Mediante el enfoque de los fondos de conocimiento e identidad se ha consolidado un fundamento teórico y metodológico que tiene un gran valor educativo, especialmente en contextos de gran diversidad dónde ciertos estudiantes y sus familias han sido excluidos sistemáticamente de las prácticas, la cultura y los discursos de la escuela. El libro hace posible extender este marco teórico y metodológico internacionalmente a partir de las diferentes aplicaciones pedagógicas que expone. A mi juicio, el gran número de experiencias propuestas, los investigadores que participan y los contextos en dónde se aplican los fondos de conocimiento e identidad dota a este volumen de una vigencia y una relevancia educativa de primer orden.

Los capítulos

Once de los trece capítulos que presenta el libro incorporan experiencias aplicadas en contextos internacionales fundamentados en los fondos de conocimiento e identidad. Lo relevante de estas experiencias es que participan profesionales de universidades tales como: Arizona State University (USA), Universitat de Girona (España), University of Arizona (USA), University of South Australia (Australia), Beijing Foreign Studies University (China), VNU-University of Education (Vietnam), Western Sydney University (Australia), University of Amsterdam (Países Bajos), University of Colorado (USA), Sol Plaatje University (Sudáfrica), University of Auckland (Nueva Zelanda), Victoria University of Wellington (Nueva Zelanda), Universidad Nacional Autónoma de México (México), University of Manchester (Reino Unido), Universitat Autònoma de Barcelona (España), Universidad de las Américas (Chile), Universidad Austral de Chile (Chile) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). A continuación, hacemos una breve descripción de cada uno de los capítulos.

El primer capítulo se titula “Opening school walls to funds of knowledge” y tiene como contexto de intervención Australia. Los autores, Lew Zipin y Marie Brennan, hacen uso del enfoque de los fondos de conocimiento y desarrollan una propuesta de intervención que implica la investigación de problemas que afectan a la comunidad a la que pertenecen los estudiantes y la búsqueda de soluciones para superarlos. De este modo, teniendo como origen el contexto escolar, se configura un currículum dinámico a partir de lo que se ha llamado *problems that matter* (problemas que importan) que hace que la escuela se implique en mejoras dentro de los espacios comunitarios en dónde se sitúa. Participan diferentes tipologías de agentes educativos tales como los estudiantes, los investigadores, los profesores y personas de la comunidad local. Lo relevante de la propuesta es el rol de investigador sobre las necesidades de su comunidad por parte de los estudiantes, así como la incorporación de una ética de la justicia social a lo largo del proceso.

El segundo capítulo se titula “Revisiting the funds of identity approach in and for China” y tiene su contexto de intervención en China. El autor, Adam Poole, hace un análisis extenso de las posibilidades de los fondos de conocimiento en general, y de los fondos de identidad en particular, para el desarrollo de propuestas educativas que el docente puede usar en sus aulas. Expone cómo ha sido pionero en el desarrollo de los fondos de identidad para trabajar con minorías étnicas en China y destaca la

importancia de usar técnicas tales como métodos narrativos y visuales, así como artefactos identitarios (como los avatares) para dotar a los docentes de herramientas para una mejor comprensión de sus estudiantes.

El tercer capítulo se titula “Funds of knowledge/identity pedagogies and social justice in Dutch primary education” y tiene como contexto de intervención los Países Bajos. Las autoras, Monique Volman, Lisa Gaikhorst y Edda Veerman, aplican los fondos de conocimiento e identidad en las aulas de primaria en Amsterdam y alrededores en colaboración con el Laboratorio de Investigación Educativa de la misma ciudad. Las autoras son capaces de diferenciar en los maestros y maestras diferentes modos de *encontrar* los fondos de conocimiento e identidad de sus alumnos y diferentes modos de *construir* los fondos de conocimiento e identidad. En un contexto altamente diverso se exponen diferentes experiencias con un impacto significativo.

El cuarto capítulo se titula “Engaging with Maori learners’ and families’ funds of knowledge and identity in postcolonial Aotearoa New Zealand” y tiene como contexto de intervención Nueva Zelanda. Las autoras, Maria Cooper, Helen Hedges y Linda Hogg implementan dos proyectos en los que se anima al profesorado a desarrollar conocimientos sobre la vida y las identidades de sus alumnos. El primer proyecto es con alumnado de educación infantil (0-5 años) y el segundo hace referencia a alumnado adolescente (13-18 años). En un contexto en que la cultura Maori ha sido sistemáticamente silenciada y deslegitimada, se impulsan actividades en donde los docentes han de aprender sobre su alumnado Maori a través de los fondos de conocimiento e identidad.

El quinto capítulo se titula “Funds of knowledge and identity in oppressed communities in England” y tiene como contexto de intervención Reino Unido. Los autores, Julian Williams, Laura Black, Sophina Choudry y Emilia Howker llevan a cabo dos proyectos en escuelas de comunidades en riesgo de exclusión social en Reino Unido. La primera hace referencia a la comunidad pakistaní en la ciudad de *Rochdale* y la segunda hace referencia a la comunidad de clase trabajadora blanca en el municipio de *Hillingdom* (cerca de Londres). Las narrativas relacionadas con el racismo en un caso, y la pobreza y la marginación social en otro, es el punto de partida para impulsar el marco de los fondos de conocimiento e identidad en el contexto escolar.

El sexto capítulo se titula “Transforming educational practice through Funds of Knowledge & Identity work in Catalonia” y tiene como contexto de intervención Cataluña (España). Los autores, Cristina Zhang-Yu, Julie Waddington, David Subero y José Luis Lalueza exponen diferentes actividades prácticas llevadas a cabo en diferentes edades (con niños y adolescentes) así como en contextos dispares (escuelas rurales, institutos en núcleos urbanos y centros educativos no escolares). Lo que les une es el marco de los fondos de conocimiento e identidad para impulsar mejoras educativas en los participantes a través de prácticas pedagógicas fundamentadas en la justicia social educativa.

El séptimo capítulo se titula “Funds of Knowledge in Chile” y tiene su contexto de intervención en Chile. Los autores, Macarena Lamas, Karen Jaramillo y Felipe Jiménez-Vargas plantean usar el marco de los fondos de conocimiento e identidad y el prisma de la justicia social educativa a un fenómeno en crecimiento en su país, la lle-

gada de población migrante de otros países de Sudamérica a Chile (especialmente de Venezuela). Esta situación hace replantearse la mejor forma de acoger a esta tipología de alumnado responder a la diversidad cultural en las clases de una forma inclusiva adaptando la práctica y el currículum escolar.

El octavo capítulo se titula “Teachers’ pedagogical knowledge and ethno-linguistic minority students’ Funds of Knowledge in Vietnam” y tiene su contexto de intervención en Vietnam. Los autores, Tran Thi Thang y Michael Singh usan los fondos de conocimiento e identidad para reducir las desigualdades en la escuela para la comunidad de alumnos que habla HMong (grupo indígena minoritario). El estudio explora como los docentes reconocen e implementan prácticas pedagógicas para impulsar la educación de los hablantes de HMong en la escuela.

El noveno capítulo se titula “Multimodal pedagogical approaches to center the funds of knowledge and identity of Latinx/e children from immigrant backgrounds in U.S. classroom settings” y tiene su contexto de intervención en Denver (Estados Unidos). La autora, Adriana Álvarez, a partir del uso de diferentes artefactos visuales y el acompañamiento de narrativas pretende que el alumnado de minoría latina pueda elaborar producciones creativas con un sentido educativo. A partir del marco de los fondos de conocimiento es posible avanzar en una mejor interpretación del mundo que rodea al alumnado y aumentar las oportunidades de aprendizaje a partir de su creatividad y agencia.

El décimo capítulo se titula “New normality and social justice: exploring funds of identity in Mexican students during the COVID-19 pandemic” y tiene su contexto de intervención en México. Los autores, Frida Díaz-Barriga, Jose Luís López y Maria Luisa Morales, llevan a cabo un proyecto fundamentado en el marco de los fondos de conocimiento e identidad con alumnado universitario en Ciudad de México. En este caso, usan la herramienta de la fotovoz (un proyecto de fotografía participativa) para dar el protagonismo a los estudiantes con el objetivo de identificar en que modo las prácticas educativas garantizan la justicia social, la inclusión y su bienestar.

Finalmente, el undécimo capítulo se titula “Practitioners collective Funds of Knowledge within a Community of Practice” y tiene su contexto de intervención en Sudáfrica. Las autoras, Glynnis Daries y Tracey Herman, despliegan un proyecto de intervención en los *Early Childhood Development* (ECD) que son programas educativos que atienden a la infancia desde el nacimiento hasta los nueve años. Su propósito es proteger los derechos de los niños para desarrollar todo su potencial cognitivo, emocional, social y físico en contextos de marginación o vulnerabilidad social. A partir de los fondos de conocimiento e identidad se pretende recoger como y porqué las profesionales que trabajan en este recurso desarrollan su práctica educativa con los niños. Mediante la creación de una comunidad de práctica y el uso de los fondos de conocimiento e identidad detectados se sugiere relevante poder generar programas de formación y capacitación de la práctica en el cuidado de los niños.

Conclusión

En términos generales, se puede decir que el libro *Funds of Knowledge and Identity Pedagogies for Social Justice* recoge el concepto original del marco teórico de los fondos de conocimiento y, respetando su contexto y trayectoria histórica, actualiza el enfoque a partir de las diferentes oportunidades que tienen los aprendices de expandir sus prácticas educativas. En dicha actualización se ha reconsiderado tanto el marco teórico (los fondos de identidad) como el metodológico (los artefactos identitarios). Además, el enfoque ha sido inspiración para diferentes profesionales educativos e investigadores en el desarrollo de propuestas de intervención transformadoras que se han fundamentado en los fondos de conocimiento e identidad para impulsar prácticas educativas socialmente justas. Esto se ha manifestado en la diversidad de localizaciones geográficas y los diferentes contextos educativos expuestos. En un momento histórico en donde los discursos políticos y las ideologías se encaminan cada vez más hacia un discurso autoritario, homogeneizado y receloso de los valores democráticos, las tesis expuestas en este volumen ofrecen un brío de esperanza e inspiración para familias, educadores y profesionales que ven en la educación una oportunidad para transformar la realidad en un sentido más justo.

Bibliografía:

- Alvarez, A., Teeters, L.P., Penuel, W., & Esteban-Guitart, M. (2023). Considerations to Engage a Funds of Identity Approach as a Vehicle Toward Epistemic Justice in Educational Settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 40: 100718. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100718>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Esteban-Guitart, M., (Ed.). (2024). *Funds of Knowledge and Identity Pedagogies for Social Justice. International Perspectives and Praxis from Communities, Classrooms, and Curriculum*. Abingdon, UK: Routledge.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of Identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). *Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach*. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M., & Gee, J. (2023). Learning as life project(s). *Learning: Research and Practice*, 10(1), 93-102. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2291010>
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, 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>

- Subero, D. (2021). Desarrollando fondos de conocimiento: Prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>
- 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>
- Subero, D., Vujasinović, E., & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Subero, D., Llopart, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2018). The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective. *Oxford Review of Education*, 44(2), 156-170. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352501>