

Los Fondos
de Conocimientos:
**Propuestas para
Trabajar desde
las Sabidurías
de las Familias**

Verónica López (Editora)



SERIE POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA N°3

Los Fondos de Conocimientos: **Propuestas para Trabajar desde las Sabidurías de las Familias** Verónica López (Ed.)



El **Olivillo** (*Aextoxicon punctatum*) es un árbol nativo de Chile que crece en sitios húmedos desde Fray Jorge hasta Chiloé. Sustenta una gran biodiversidad, siendo hábitat para otras especies del bosque.

CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN <i>Verónica López</i>	2
2.	DESAFIANDO LAS PERSPECTIVAS DEFICITARIAS ACERCA DE ESTUDIANTES DE ORIGEN OBRERO COMO MINORÍAS <i>Cathy Amanti</i>	4
3.	EL ENFOQUE DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTOS PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS <i>Christine Woodrow y Linda Newman</i>	14

Cómo citar este documento: López, V. (Ed.). (2020). Fondos de Conocimientos: Propuestas para trabajar desde las sabidurías de las familias. Valparaíso: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie Por una Educación Inclusiva, Nro. 3.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ASISTENCIA EDITORIAL: Pía Barrios y Ariela Parra-Araya

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN Centro de Investigación para la Educación Inclusiva



Se permite compartir, copiar y redistribuir esta publicación en cualquier medio o formato, así como transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, siempre y cuando se reconozca la fuente y se indique a la editora en caso que se realicen cambios.

Viña del Mar, junio de 2020

INTRODUCCIÓN

Verónica López

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

El enfoque de los Fondos de Conocimientos fue desarrollado por un grupo multidisciplinario de profesionales, como un recurso que permite contribuir al proceso educativo inclusivo, a través de la indagación, incorporación y valorización en uso del saber del grupo familiar y de la cultura de los estudiantes y sus familias. Por “Fondos de Conocimientos” subyace la idea de que la cultura de origen de los estudiantes no es algo que debiéramos intentar dejar fuera del proceso educativo, ni mucho menos considerar como algo negativo que impide o dificulta el aprendizaje de los estudiantes. En tiempos donde predominan teorías del déficit para explicar los bajos resultados académicos de los estudiantes que provienen de sectores de pobreza o están en situación de migración, la noción de Fondos de Conocimientos viene a contrarrestar y resistirse a la reproducción de la desigualdad que opera en aquellos sistemas escolares, escuelas y aulas que no consideran la diversidad como una fuente de aprendizaje para todos.

En este número hemos buscado rescatar y honrar a la tradición de conocimientos, experiencias e intervenciones que se han venido realizando en el mundo desde el enfoque de Fondos de Conocimientos. Nuestro objetivo es conocer algunas experiencias para aprender de ellas. Este documento es una pequeña vitrina a una amplia gama de posibilidades de trabajo pedagógico con las familias de nuestros estudiantes. Como veremos, el abordaje pedagógico que considera los conocimientos, prácticas y rituales de las familias como fuentes de aprendizaje, y que los incorpora como insumos y herramientas para el aprendizaje,

genera de manera muy rápida relaciones cercanas y respetuosas con las familias, lo que mejora la relación escuela-familia favoreciendo el clima de aprendizaje que ocurre tanto en el aula como fuera de ella. El propósito final es generar oportunidades situadas para la construcción de aprendizajes significativos y profundos para los estudiantes. La adopción de un enfoque de Fondos de Conocimientos va generando comunidades de aprendizaje, donde todos los miembros de la comunidad enseñan y aprenden, en un contexto educativo que va progresivamente eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación.

Uno de los objetivos de Eduinclusiva es permitir la convergencia de distintas disciplinas con el propósito de trabajar para que Chile tenga una educación inclusiva y de calidad para todos y todas. Con este propósito, esta publicación reúne dos documentos que dan cuenta del trabajo de investigadoras internacionales que han visitado y colaborado con nuestro Centro.

El primer texto fue elaborado por la Dra. Catherine Amanti a partir de su visita a nuestro Centro en el año 2018. La Dra. Amanti es conocida mundialmente por formar parte del primer equipo multidisciplinario de profesores e investigadores que, desde la Universidad de Arizona, empezaron en los años 90 a pensar la idea de una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en los Fondos de Conocimientos de las familias mexicanas que vivían en el territorio fronterizo de Estados Unidos. “Desafiando las perspectivas deficitarias acerca de estudiantes de origen obrero como minorías”, aborda su

participación en el proyecto de investigación “Fondos de Conocimientos para la Enseñanza”, realizado en Tucson, Arizona, durante el año escolar 1990-1991, cuya meta fue contrarrestar las perspectivas de déficit y mejorar la calidad de la instrucción para la juventud minoritaria de origen obrero. La Dra. Amanti es actualmente profesora clínica auxiliar en el Departamento de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Estatal de Georgia. Su investigación se centra en la producción cultural de las escuelas y la escolarización, y en la intersección de las experiencias dentro y fuera de la escuela de los estudiantes, particularmente en las perspectivas y experiencias de aquellos que son marginados por las instituciones educativas. Participó como profesora-investigadora en el proyecto de investigación “*Funds of Knowledge*” y coeditó el libro que describe este proyecto junto a Norma González y Luis Moll, Premio de la Crítica 2006 de la Asociación Americana de Estudios Educativos.

El segundo texto fue elaborado por la Dra. Christine Woodrow, académica australiana de larga trayectoria, en colaboración con Linda Newman. Titulado “El enfoque de los fondos de conocimientos para fortalecer el aprendizaje de los niños y niñas”, reúne la conceptualización que da sustento al enfoque, y describe una experiencia desarrollada bajo esta perspectiva en la ciudad de Antofagasta, Chile, denominado el proyecto “Futuro Infantil Hoy”. La Dra. Woodrow es profesora adjunta de la Escuela de Educación y Directora Adjunta del Centro de Investigaciones Educativas de University of Western Sydney. Sus investigaciones se han centrado en la elaboración de modelos sostenibles de liderazgo pedagógico de las comunidades escolares, con especial atención en las pedagogías de alfabetización y aritmética en la primera infancia y a la participación de los padres en contextos vulnerables. En los últimos años, la Dra. Woodrow ha liderado el proyecto australiano “Futuro Infantil Hoy”,

centrado en fomentar la participación de las comunidades y los centros de atención a la primera infancia en escuelas de barrios vulnerables de Antofagasta, Chile. Ella visitó nuestro Centro en el año 2019 y participó junto a un equipo de investigadores de University of Western Sydney, en la Escuela de Verano dirigida a profesores y profesionales de establecimientos escolares, compartiendo el enfoque de Fondos de Conocimientos.

La Dra. Newman es actualmente miembro de la Junta de Directores de Aprendizaje Temprano de University of Western Sydney, Australia. Es además co-investigadora del proyecto “Futuro Infantil Hoy”. Su experiencia académica-profesional incluye la creación y dirección de uno de los primeros servicios de intervención para la infancia temprana en Nueva Gales del Sur para niños con necesidades especiales, a principios de la década de 1980. En la educación superior, ha co-dirigido proyectos de gran envergadura para introducir prácticas de aprendizaje combinadas y flexibles en los programas de formación de profesores, introduciendo el enfoque de comunidades de prácticas para enriquecer la experiencia profesional de los educadores.

Eduinclusiva agradece a las autoras por permitir la publicación de estas valiosísimas contribuciones.

DESAFIANDO LAS PERSPECTIVAS DEFICITARIAS ACERCA DE ESTUDIANTES DE ORIGEN OBRERO COMO MINORÍAS

Cathy Amanti
Georgia State University

Este documento presenta mis experiencias como participante en el proyecto de investigación “Fondos de Conocimientos para la Enseñanza”, que tuvo lugar en Tucson, Arizona, durante el año escolar 1990-1991, una colaboración entre investigadores de la Universidad de Arizona, profesores locales de enseñanza básica, y algunos de sus alumnos y sus familias. En la época en que tuvo lugar la investigación, yo era profesora de sexto básico en una de las escuelas participantes y en donde mis estudiantes eran principalmente de origen obrero y mexicano.

El propósito del proyecto de investigación era desarrollar innovaciones en la enseñanza, que recogieran los conocimientos y destrezas que se encuentran en los hogares mexicanos, Yaqui y afroamericanos (Moll, Vélez-Ibáñez, & González, s.f.). El pueblo originario Yaqui vive en ambos lados de la frontera, entre México y los Estados Unidos. La motivación se basó en estudios que mostraron que, en las escuelas norteamericanas, los estudiantes de clase obrera se encuentran con “instrucción intelectualmente limitada” que pone énfasis en “un bajo nivel de alfabetización y destrezas computacionales”, mientras que sus pares provenientes de sectores más acomodados, se encuentran con un currículo más riguroso e intelectualmente desafiante (Moll, 1992, p. 20).

Este currículo menos riguroso y de inferior nivel que encuentran los estudiantes de clase obrera en la escuela, era el resultado de una perspectiva de déficit generalizado acerca de que los hogares con un nivel socio-económico bajo no entregan una estimulación cognitiva suficiente

para el éxito académico. Esta perspectiva de déficit se construye también por el hecho de que el conocimiento y las destrezas que son recompensadas en las escuelas se encuentran generalmente en los hogares de ingresos medios de la cultura dominante. Es decir, las escuelas fueron y siguen siendo cómplices en la mantención de una jerarquía del conocimiento.

La meta de los investigadores universitarios era contrarrestar esas perspectivas de déficit que se encuentra en los trabajos de investigación acerca de los hogares de la clase obrera. Al mismo tiempo, querían mejorar la calidad de la instrucción para la juventud minoritaria de origen obrero. Su idea era radical y consistía en entregarnos a nosotros, los profesores, un concepto orientador o mediador: Fondos de Conocimientos (Moll & González, 2005, p.21), y las herramientas metodológicas de etnografía, con el fin de ayudarnos a establecer un nuevo tipo de relación con nuestros estudiantes y con sus familias. Una relación en la cual los profesores fuésemos los aprendices y las familias fueran nuestros profesores. De este modo, la esperanza estaba puesta en que los profesores usaríamos lo que hubiésemos aprendido de las familias de sus estudiantes, como trampolín para lograr el compromiso de nuestros estudiantes con un currículo más cognitivo y exigente.

Lo que describo a continuación es el contexto en el cual tuvo lugar la investigación, el diseño del proyecto, el material de apoyo teórico y los resultados que se obtuvieron. Por último, concluyo con una discusión acerca de lo que considero es la relevancia perdurable de este trabajo.

Contexto de la investigación

El proyecto de investigación Fondos de Conocimientos para la Enseñanza se realizó en la ciudad de Tucson, Arizona, ubicada a 98 kilómetros al norte de la frontera entre los Estados Unidos y México. Tucson y otras partes de la zona sud-oeste de Estados Unidos fueron originalmente parte de México. En el año 1853 la región alrededor de Tucson fue integrada al territorio norteamericano por medio de la compra de Gadsden. Por ello, un alto porcentaje de la población de Tucson es de origen mexicano, y tanto sus raíces como su continua influencia es aún visible en la arquitectura y en la cultura de la ciudad. Cuando se llevó a cabo el proyecto, había un flujo casi libre de gente a través de la frontera entre Estados Unidos y México. Esto incluía a los estudiantes y las familias que participaron en el estudio, muchas de las cuales eran originalmente habitantes del estado mexicano adyacente de Sonora.

Diseño de la Investigación

El diseño del proyecto fue desarrollado conjuntamente por profesores de la Oficina de Investigación Aplicada en Antropología y la Facultad de Educación de la Universidad de Arizona. Tomó como base, las investigaciones previas de Carlos Vélez-Ibáñez (1988) y de Norma González (2006), acerca de los hogares de origen mexicano, y el trabajo de Luis Moll acerca de las prácticas comunitarias de alfabetización (Moll, Vélez-Ibáñez, & Rivera, 1988). Ellos fueron los investigadores principales.

El proyecto constó de tres componentes claves: investigación, reflexión y acción. Con respecto a la preparación de los profesores para la investigación, los profesores participantes visitaron las casas de sus alumnos. Todos los profesores fueron voluntarios y seleccionaron a los estudiantes y las familias que participaron. Después de que los profesores efectuaron sus respectivas visitas a los hogares de sus

estudiantes, se reunieron con los investigadores universitarios en grupos de estudio, para reflexionar acerca de sus hallazgos y el significado que estos tenían para su práctica docente. Con respecto al componente de acción, los profesores diseñaron colaborativamente y luego implementaron unidades de currículo basadas en los Fondos de Conocimientos de sus alumnos (para detalles, ver González, Moll, & Amanti, 2005).

Soporte teórico

El concepto Fondos de Conocimientos se refiere a “estrategias históricamente desarrolladas y acumuladas o cuerpos de conocimiento que son esenciales para el funcionamiento y bienestar de un hogar” (CAL, 1994, p. 1). En nuestra investigación inicial, durante las visitas a los hogares, encontramos Fondos de Conocimientos relacionados con la construcción, los negocios, la salud y la agricultura. También encontramos otros relacionados con las categorías de guarderías infantiles, reparación, ritual y religión (Moll, Amanti, Neff, & González, 1992, p.133). Luis Moll, uno de los investigadores universitarios que participó en el proyecto, describe los Fondos de Conocimientos como “recursos primarios para vivir” (Moll, 2014, p. 154). La mayoría de las veces, este tipo de conocimiento es tácito, dado por sabido, e inviable desde el punto de vista académico.

Las prácticas orales y literarias en lengua materna también debieran ser consideradas Fondos de Conocimientos. Por ejemplo, escribir las listas de compras, leer los avisos comerciales en los diarios, leer la Biblia, los diarios, las novelas, etcétera. Muchas de las familias participantes hablaban español y muchos de los estudiantes participantes eran bilingües, por lo que ellos usaban esta habilidad para servir de intérpretes para sus familias, otro ejemplo de Fondos de Conocimientos. Comparto todos estos ejemplos para enfatizar

un punto muy importante, y es que los Fondos de Conocimientos en los hogares minoritarios de obreros son, al mismo tiempo, “abundantes y diversos” (González, Moll, Floyd-Tenery, Rivera, Rendón, González, & Amanti, 1993, p.3).

El concepto Fondos de Conocimientos se basa en la psicología cultural-histórica (Moll, 2014) y en la teoría de redes sociales (Vélez-Ibáñez, 1988). El enfoque a la cultura que tuvo el proyecto de investigación fue decididamente materialista. Esto comprende la idea de que el conocimiento, las destrezas, los valores y las creencias están ligadas estrechamente al contexto material de base histórica y a la actividad productiva de las familias y las comunidades. Este marco de referencia materialista del concepto y del proyecto resultante, se reflejó en los tipos de información que los profesores participantes buscamos extraer de las familias de nuestros alumnos, tales como los orígenes geográficos de la familia, su historia laboral y las rutinas diarias del hogar.

La teoría de redes sociales se focaliza en cómo es que el conocimiento y los recursos son intercambiados al interior de las redes sociales y es un recordatorio de cuánto perdemos si solamente enfocamos nuestra investigación en la individualidad de los estudiantes o, a lo más, en su familia inmediata (González et al. 1993). En consecuencia, un supuesto fue que todos los hogares contienen Fondos de Conocimientos, pero que éstos podrían no ser los que ellos necesitan, en cuyo caso dependerían de su red social para complementarlos. Por lo tanto, entendemos que los niños no solamente se familiarizan con los Fondos de Conocimientos de aquellos que viven en el mismo hogar, al que ellos pertenecen, sino también de otros con los cuales su hogar mantiene relaciones cercanas y “densas”, tales como las tías, tíos y abuelos (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 2005).

Es por esa razón que, en nuestras visitas a los hogares, los profesores participantes preguntábamos lo que las familias hacían

típicamente durante los fines de semana, o si algún otro miembro de la familia vivía cerca. Esto nos ayudó a descubrir si es que los estudiantes estaban adquiriendo Fondos de Conocimientos de miembros de la familia que no eran parte de su familia inmediata.

Una mirada más profunda

Lo que sigue es una mirada más profunda a cada uno de los tres componentes o actividades del proyecto de investigación. El primer componente del proyecto, consistió en que los profesores asistieran a reuniones con los investigadores universitarios para aprender acerca de las metas del proyecto, el significado del concepto Fondos de Conocimientos y cómo llevar adelante una investigación etnográfica. También aprendimos técnicas de entrevista y cómo escribir notas de terreno para documentar lo aprendido en nuestras visitas a los hogares. Disponíamos además de cuestionarios semi-estructurados que podíamos usar en las visitas a los hogares, pero se nos incitó a usarlos únicamente como guías para inducir las conversaciones y las narraciones. Si una pregunta daba lugar a una narración de una hora de duración, eso se consideraba como algo bueno. También aprendimos acerca de cómo observar al participante y la importancia de no sólo entablar un diálogo con las familias de nuestros estudiantes, sino también observar, anotar y preguntar acerca de los objetos que observábamos en los hogares, y a tomar en cuenta que los objetos podrían constituir claves adicionales acerca de cuáles eran los Fondos de Conocimientos de la familia. Por ejemplo, una guitarra en un rincón podría significar que alguien en la familia sabe leer música o tal vez que obtienen ingresos adicionales dando presentaciones musicales.

El componente de investigación del proyecto Fondos de Conocimientos para la Enseñanza, también incluía que los profesores efectuaran

visitas a los hogares, de modo que se les pedía que seleccionaran a tres estudiantes cuyos hogares ellos visitarían al menos en tres oportunidades cada uno. En este punto quisiera detenerme un momento para enfatizar lo importante que fue que los profesores entraran a los hogares de sus estudiantes desde una perspectiva etnográfica, ya que fue clave para contrarrestar cualquier perspectiva deficitaria que pudiésemos haber tenido en relación a nuestros estudiantes y sus familias. Esto porque la reflexividad inherente a la investigación etnográfica, nos llevó a focalizarnos en lo que se descubrió en cada uno de los hogares y no en lo que nosotros pudiésemos haber pensado que faltaba basados en nuestros propios sesgos culturales y ubicación socio-histórica (Hammersley & Atkinson, 2007). Nuevamente, todo y nada de lo que observamos puede darnos una pista de los Fondos de Conocimientos de un hogar. También evitamos emitir juicios; por ejemplo, no importaba si uno de los padres trabajaba en el sector formal o en el informal, no descartábamos el conocimiento o destrezas ocupacionales de ninguno de los padres, sin importar lo que ellos hacían para subsistir (González, 2005a). Lo que importaba era el conocimiento y destrezas requeridos para hacer el trabajo que ellos hacían. Todo conocimiento y destreza era potencialmente un recurso intelectual viable para los propósitos escolares.

También quiero destacar el hecho de que eran los profesores quienes llevaban adelante las visitas a los hogares. Para quienes están familiarizados con los métodos de investigación etnográfica, era beneficioso que fueran los mismos profesores quienes hicieran el trabajo de investigación en los hogares, ya que de partida la buena relación con las familias ya estaba establecida. En cambio, en una investigación etnográfica tradicional, los investigadores necesitan darse tiempo para familiarizarse con el emplazamiento y establecer una buena relación con los participantes del estudio; en otras palabras,

deben desarrollar la confianza antes de comenzar a investigar. Otros beneficios incluyeron el hecho de que fueran los mismos profesores quienes hicieron la investigación en los hogares en vez de los investigadores universitarios, fue que nos permitió cambiar nuestros roles pasando de ser quienes impartían clases a ser aprendices. Esto nos ayudó a ver a nuestros estudiantes con una nueva luz, además de reforzar la relación con nuestros estudiantes y sus familias.

El segundo componente del proyecto de investigación tuvo lugar después de las visitas a los hogares, me refiero a la fase de reflexión. Luego de escribir nuestras notas de campo basadas en nuestras visitas a los hogares de los estudiantes, los profesores participantes y los investigadores universitarios nos reunimos en una de las salas de clases de los profesores para hablar acerca de lo que descubrimos de nuestros estudiantes y sus familias, y de aquellos elementos significativos de lo aprendido. Esto fue también el punto de partida para la formulación de ideas para diseñar unidades de currículo con base en los Fondos de Conocimientos de las familias de nuestros estudiantes.

El tercer componente fue el de acción. Después de que los profesores desarrolláramos las unidades de currículo basados en los Fondos de Conocimientos de las familias de nuestros estudiantes, las implementamos en nuestras salas de clases. Una de las profesoras participantes desarrolló una unidad de currículo focalizada en el tema de la construcción. Esta profesora trabajaba en una escuela cercana a la Reserva Pascua Yaqui, cerca de Tucson, Arizona. Ella descubrió que muchos de los miembros de las familias que ella entrevistó tenían conocimientos de edificación y construcción. Durante sus visitas a los hogares, ella también observó “muchas construcciones en sus casas, tales como colocación de ladrillos y trabajos con concreto” y, además, ella observó que “algunos de los niños tenían

sus propias herramientas para edificación” (Sandoval-Taylor, 2005, p.153). A pesar de que ella puso el énfasis en las matemáticas en la unidad curricular que diseñó también logró el compromiso de los estudiantes en actividades de alfabetización, tales como leer Los Tres Chanchitos y hacerlos escribir poemas acerca de sus hogares, modelados sobre el poema de Jack Prelutsky, “El hogar es donde reside el corazón”. Los contenidos de Ciencias Sociales fueron abordados mediante la incorporación de los principales feriados en la unidad y la tecnología fue integrada haciendo que los estudiantes hicieran dibujos de sus casas usando el programa de software Kid Pix. Tomen en cuenta que esta unidad de currículo temática cubre tópicos de múltiples áreas.

Otro ejemplo de unidad de currículo temático desarrollado por los profesores participantes en la investigación de Fondos de Conocimientos, es una que yo desarrollé, la cual se centró en los caballos como tema de la unidad (Amanti, 2005). Fue inspirada por una familia que tenía tres caballos en su hogar en la zona urbana de Tucson y otra cuyos niños pasaban los veranos en el rancho de sus abuelos en Sonora, México. La unidad temática empezaba con una sesión de tormenta de ideas en la cual los estudiantes hacían una lista de todas las preguntas que tenían acerca del tópico de la unidad. Esta unidad también cubría todas las áreas temáticas. En el área de estudios sociales, los estudiantes aprendieron sobre el rol de los exploradores y los misioneros españoles al traer caballos a América, la historia antigua de los caballos y de su doma, y cómo los humanos los han usado. En ciencias, los estudiantes conocieron la anatomía del caballo y en matemáticas graficaron el tamaño de distintas razas y convirtieron manos, la unidad para medir caballos en los Estados Unidos, a pulgadas y pies.

Como se puede apreciar, estos ejemplos de unidades curriculares no son típicas de lo que pensamos cuando pensamos en incorporar

la cultura en el currículo. Cuando la cultura se integra en el currículo de las escuelas, al menos en Estados Unidos, demasiadas veces está basada en nociones estereotipadas de alimentos, fiestas y folclor de un imaginario homogéneo de cultura nacional que puede que no refleje las experiencias vividas realmente por los estudiantes (Anderson, 2006).

El currículo Fondos de Conocimientos, en cambio, refleja la historia, la geografía y la economía de la región de la que provienen las familias de los estudiantes. Tiene sentido que los estudiantes del norte de México y del sur-oeste norteamericano tengan amplias experiencias y exposición a los caballos porque la explotación de ganado bovino ha sido una actividad económica de gran importancia en esta región desde que llegaron los españoles. El currículo de Fondos de Conocimientos se teje también dentro de cada aspecto del currículo; no solamente como un agregado o una acotación. Advertan en particular, que el currículo no está diseñado para enseñar a los estudiantes lo que ellos ya saben; en vez de eso, está diseñado para re-contextualizar el conocimiento y destrezas que han adquirido en sus hogares, para capitalizar el conocimiento subyacente de los estudiantes, de modo que les sirva como puente para aprender nuevas cosas (González, 2005a).

En la mayor parte de las unidades de currículo desarrolladas para este proyecto, los profesores adoptaron un enfoque pedagógico de indagación. En este tipo de pedagogía, el currículo surge a partir de que nosotros los profesores brindamos a los estudiantes la oportunidad de convertirse en aprendices activos y dirigir hacia dónde los conducirá el aprendizaje. Los beneficios de este tipo de pedagogía los resume Luis Moll.

El énfasis dentro (de la) indagación es el estudiante como aprendiz activo, desplegando competencia, dentro de la posibilidad expandida para la acción que queda disponible

al exceder los límites de lecciones prescritas minuciosamente, tan típicas dentro de los programas escolares reduccionistas que están en boga en el actual escenario educacional (Moll, 2005, p. 284).

El currículo que desarrollamos en el proyecto de investigación Fondos de Conocimientos no puede ser replicado, ya que los Fondos de Conocimientos del hogar varían de acuerdo a la historia y región de origen de las familias. Incluso, ni siquiera podríamos haber repetido las mismas unidades temáticas año tras año en la misma escuela, ya que cada año tendríamos estudiantes con diferentes historias socio-culturales. Pero lo que sí se puede replicar es el proceso a través del cual se adopta una perspectiva etnográfica para aprender sobre los Fondos de Conocimientos de los estudiantes y sus familias, para luego desarrollar un currículo basado en lo aprendido.

Discusión

Ventajas de los Fondos de Conocimientos sobre la Cultura al conceptualizar el conocimiento de la familia y la comunidad.

En las escuelas de los Estados Unidos, a menudo lo que se entiende como inclusión multicultural es realmente un paso superficial sobre rasgos culturales estáticos y estereotipados (para detalles, véase González, 2005a). A pesar de todo lo que se ha escrito, no hemos avanzado en esta área. Sin embargo, el concepto Fondos de Conocimientos puede ayudarnos a progresar en este sentido. A pesar de que mi experiencia indica que algunas personas ven el concepto Fondos de Conocimientos como un sinónimo del concepto de cultura, no lo es. Sostengo que hay ventajas en ver a las comunidades en las cuales trabajamos a través del lente de los Fondos de Conocimientos en vez del cultural.

De partida, si usted ve a sus estudiantes desde una perspectiva de Fondos de Conocimientos,

significa que usted aprende acerca de su cultura realmente vivida, no aquella que usted imagina en base a información de segunda mano. No se puede leer acerca de los Fondos de Conocimientos de sus alumnos en un libro, solo se puede aprender acerca de ellos llegando a conocer a los estudiantes y sus familias a un nivel más profundo. Por otra parte, un enfoque de Fondos de Conocimientos desplaza el foco alejándolo de rasgos culturales superficiales nos hacen “sentir bien” (i.e. comidas, fiestas, y folclor) hacia uno donde el conocimiento real y las destrezas de todas las familias son vistas como recursos cognitivos y académicos de importancia. Esto permite contrarrestar las jerarquías de conocimiento establecidas en algún conocimiento -típicamente el de los grupos afluentes- que se considera más valiosa que la de los grupos marginales.

Finalmente, desde una perspectiva de Fondos de Conocimientos, el conocimiento y destrezas de un campesino son tan relevantes en la sala de clases y para el currículo como las de un médico. El hijo de un campesino potencialmente traerá consigo sus conocimientos acerca de los ciclos de vida de las plantas, el clima, las estaciones, los insectos y más a la sala de clases, todo lo cual es parte de los estándares de ciencias elementales en los Estados Unidos.

Resultados inesperados

Más allá de lograr la meta del proyecto de desarrollar innovación en la enseñanza que aprovechen el conocimiento y destrezas que se encuentran en los hogares de los estudiantes, como frecuentemente pasa en la investigación etnográfica, desde mi perspectiva hubo más resultados inesperados que esperados en este proyecto de investigación. De partida, para los profesores que formamos parte de este proyecto, desarrollamos relaciones de múltiples capas con las familias de los estudiantes cuyos hogares visitamos. También desarrollamos relaciones de confianza más profundas con

aquellas familias que visitamos a sus hogares, lo cual significó que dichas familias se sintieron más cómodas viniendo a la escuela y lo hicieron más a menudo.

En vez de ser unidireccional, la relación con las familias de nuestros estudiantes se convirtió en una relación recíproca. Más allá de nuestros esfuerzos por mejorar las prácticas escolares para nuestros estudiantes, nos encontramos compartiendo información acerca de recursos, tomando partido en favor de los estudiantes y sus familias, especialmente aquellas cuyos hogares visitamos. También hicimos negocios con las familias; por ejemplo, una profesora contó que en una de sus visitas a los hogares le sirvieron un trozo de torta hermosamente decorada, al comentarlo y preguntar acerca de la torta, la madre le comentó que tenía un negocio de decoración de tortas caseras. De allí en adelante, en ocasiones especiales, la profesora le compraba tortas a esa mamá.

Las relaciones recíprocas no se limitaron únicamente a los profesores participantes y las familias de los estudiantes cuyos hogares visitaron, también hubo una considerable reciprocidad en las relaciones entre los investigadores universitarios y los profesores participantes. Adicionalmente, los profesores fueron invitados a presentar junto con los investigadores universitarios en conferencias, incluso, yo fui invitada a co-editar un libro acerca del proyecto.

La importancia de las visitas a los hogares

Cuando hablo acerca de este proyecto de investigación, con frecuencia me preguntan si es posible aprender de los Fondos de Conocimientos de los estudiantes sin visitar sus hogares. Oigo muchas razones de los educadores norteamericanos acerca de por qué ellos no pueden, o por qué no debieran visitar los hogares de sus estudiantes, pero mi respuesta siempre es la misma. Tal vez

se puede aprender acerca de los Fondos de Conocimientos de algunos estudiantes en la sala de clases o en la escuela, pero salir de su zona de confort y meterse en los hogares y las comunidades de sus estudiantes es una experiencia transformacional para los profesores. He aquí un ejemplo de una experiencia transformacional que yo tuve al llegar a conocer profundamente a uno de mis estudiantes y su familia. El siguiente es un extracto del diario de campo que mantuve durante mi participación en el proyecto:

Uno de los estudiantes cuya familia entrevisté y a cuya hermana tuve el año anterior era muy callada y poco asertiva. Tal vez suene como el estudiante ideal. Nunca me hubiera preocupado de ella, porque ella era tan buena. A medida que su madre empezó a hablar acerca de sus prácticas como padres, comencé a entender por qué mi estudiante se comportaba tan bien. Sus padres son muy estrictos con ella y con sus hermanos (...) también se esperaba que los niños fueran responsables de cada cual. Nunca había llegado a conocer bien a esta estudiante. Mi tiempo y atención se había consumido en atender a otros estudiantes. Pero a medida que comencé a pensar en esta estudiante, cómo estaba siendo criada y mi relación con ella, comencé a darme cuenta de que realmente yo la había estado descuidando. Como resultado de entrevistar a su familia, creo que ella sintió, por primera vez, que yo estaba realmente interesada en ella y también encontré nuevas cosas acerca de las cuales hablar con ella, en vez del trabajo escolar. El resultado fue que ella se volvió un poco más asertiva en clases y comenzó a no tener pelos en la lengua.

Al visitar el hogar de esta estudiante, la “vi” por primera vez. En mis visitas etnográficas con ella y su familia, la distancia entre nosotras disminuyó. Solamente me puedo imaginar el impacto que podría haber tenido si yo la hubiera entrevistado a comienzos de año.

He aquí otro ejemplo de la transformación de un profesor después de visitar el hogar de una de sus estudiantes, Leticia, y cómo ella fue impulsada a desafiar la perspectiva deficitaria sostenida por otros profesores de su escuela. En este extracto, ella hace un recuento del intercambio que tuvo con los profesores de música y drama de su escuela, quienes interpretaron un par de ausencias de Leticia a los ensayos del coro como indicativas de que ella era irresponsable. El profesor de música me comentó, “Sabes, Leticia ha faltado a dos ensayos del coro”. Antes de que yo pudiera responder, el profesor de drama se nos unió para agregar “Oh, ella es muy irresponsable. Ella se había inscrito para participar en el Club de Teatro y solamente ha estado en dos reuniones”. Yo dije, “Un momento...” El profesor de teatro se corrigió, y dijo, “Bueno, ella está actuando irresponsablemente.” Entonces yo le dije que el hermano menor de Leticia estaba siendo hospitalizado esperando una serie de operaciones y que cuando la madre tuvo que salir, dejó a Leticia a cargo del cuidado de sus hermanos menores. De hecho, sus ausencias de las actividades de ensayo después de clases era un acto de responsabilidad, obediencia, y lealtad para con su familia.” (Martha Floyd-Tenery citada en González et al., 2005, p.104).

Esto me hace pensar acerca de lo frecuente que es que los estudiantes sean puestos, por sus profesores, en una posición en la que se les pide o se espera de ellos que hagan algo que está en conflicto con las prácticas y los valores de la familia. Participar en el proyecto Fondos de Conocimientos nos entregó a nosotros, los profesores participantes, las herramientas para mejorar nuestras destrezas para poner atención a nuestros estudiantes. Lo profundo de lo que se ganó al poner una mayor atención a nuestros estudiantes se extendió incluso hasta aquellos estudiantes cuyos hogares no visitamos.

Conclusión

Mejorar las experiencias y resultados para los estudiantes provenientes de la clase obrera, especialmente aquellos estudiantes afrodescendientes, no debiera incluir el tratar de arreglar a los estudiantes, sus familias o incluso a los profesores; tampoco debieran incluir el entrenamiento de profesores para implementar el currículo o las llamadas “mejores prácticas” en las cuales no participaron en su desarrollo o que fueron diseñadas por los llamados expertos a distancia, para estudiantes de otros vecindarios, regiones o incluso países. La prevalencia vigente de modelos “top-down” de “reforma” escolar ha probado no ser efectivas.

Lo que el proyecto Fondos de Conocimientos sugiere, es que, si se dan los medios, en este caso un concepto orientador y métodos etnográficos, el tiempo, y un grupo de educadores con la misma mentalidad, podemos hacer que ocurran cambios y transformar nuestras escuelas en instituciones más justas, equitativas y humanas para todos los estudiantes. Instituciones en las que las historias y experiencias vividas cotidianamente de todos los estudiantes sean honradas y completamente integradas al currículo.

Pero debemos hacer más que eso. Este tipo de trabajo, el proyecto de investigación que he descrito, debe ir de la mano con esfuerzos de mayor alcance para erradicar las raíces de la pobreza, el clasismo, el sexismo, el racismo y todos los “ismos” que continúan privilegiando a algunos y marginando a otros. Para producir mejoras duraderas en los resultados educacionales para la juventud de clases obreras y minoritarias, debemos combinar el trabajo en las escuelas con trabajos que erradiquen las barreras estructurales e institucionales que contribuyen a su continua marginalización.

Referencias

- Amanti, C. (2005).** Beyond a beads and feathers approach. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 131-142). Routledge.
- Anderson, B. (2006).** *Imagined communities*. Verso.
- Center for Applied Linguistics (CAL). (1994).** *Funds of knowledge: Learning from language minority households*. CAL.
- González, N. (2005a).** Beyond culture: The hybridity of Funds of Knowledge. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 29-46). Routledge.
- González, N. (2005b).** *I am my language: Discourses of women and children in the borderlands*. University of Arizona Press.
- González, N. (2005c).** Introduction: Theorizing practices. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 1-24). Routledge.
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005).** *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- González, N., Moll, L., Floyd-Tenery, M., Rivera, A., Rendón, P., Gonzáles, R., & Amanti, C. (1993).** *Teacher research on funds of knowledge: Learning from households*. Educational Practice Report: 6. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- González, N., Moll, L., Floyd-Tenery, M., Rivera, A., Rendón, P., Gonzáles, R., & Amanti, C. (2005).** Funds of Knowledge for teaching in latino households. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 89-111). Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007).** *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Moll, L. C. (1992).** Bilingual classroom studies and community analysis: Some recent trends. *Educational Researcher*, 21(2), 20-24.
- Moll, L. C. (2005).** Reflections and possibilities. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 275-288). Routledge.
- Moll, L. C. (2014).** *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

Moll, L. C. & González, N. (2005). Introduction: Theorizing practices. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 1-24). Routledge.

Moll, L. C., Vélez-Ibáñez, C., & Rivera, C. (1988). Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy instruction. Technical Report for the U.S. Department of Education Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs. Routledge.

Sandoval-Taylor, P. (2005). Home is where the heart is: A funds of knowledge-based curriculum module. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 153-166). Routledge.

Vélez-Ibáñez, C. (1988). Networks of exchange among Mexicans in the U.S. and Mexico: Local level mediating responses to national and international transformation. *Urban Anthropology and Studies of Cultural Systems and World Economic Development*, 17, 27-51.

Vélez-Ibáñez, C., & Greenberg, J. (2005). Formation and transformation of funds of knowledge. In N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 47-70). Routledge.

EL ENFOQUE DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTOS PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Christine Woodrow y Linda Newman
University of Western Sydney

¿Qué significa el enfoque de Fondos de Conocimientos?

Involucrar a las familias y la comunidad en el aprendizaje de las niñas y los niños pequeños es reconocido casi universalmente como algo 'bueno' e importante. Los textos de educación inicial, documentos curriculares, y marcos de política incentivan a educadoras y educadores a forjar vínculos con las familias, involucrarlas en las actividades del centro y verlas como 'socias' en el aprendizaje de sus niños y niñas. Estas simples afirmaciones ocultan la complejidad y los desafíos de llevar estos ideales a la práctica. Hay muchas razones por las que padres y madres son reacios e incapaces de verse a sí mismos como 'socios' en el aprendizaje de sus niños y niñas, o como colaboradores valiosos del centro y aula de educación inicial. A la vez, hay muchas razones de por qué puede que las educadoras encuentren que el trabajar con padres, madres y la comunidad es muy difícil.

Qué tipos de participación e involucramiento de las familias son los apropiados va a variar enormemente, dependiendo de los diferentes contextos y comunidades. Algunas educadoras, centros y aulas de educación inicial han encontrado el uso de las ideas inspiradas por los Fondos de Conocimientos como una forma útil para explorar las relaciones con las familias e involucrarlos en el aprendizaje de sus niños y niñas. Este enfoque ha sido adoptado por algunos centros y aulas en Antofagasta, Chile, los que han estado implementando una perspectiva sociocultural como parte del proyecto "Futuro Infantil Hoy".

Un enfoque de Fondos de Conocimientos para el desarrollo de las relaciones con la comunidad y las familias implica buscar y prestar atención a las habilidades, conocimientos, procesos y relaciones que ocurren en las familias y comunidades a las que pertenece un niño o niña, e incorporarlas respetuosamente en el currículum. Esto permite a los niños y niñas ver las conexiones entre su aprendizaje, la comunidad y las experiencias que les son conocidas. Las familias pueden ver también que sus conocimientos y prácticas familiares son valoradas y respetadas por la educadora o educador, lo que proporciona una base para el desarrollo de relaciones significativas entre centros, aulas y familias.

El conocimiento del hogar y la comunidad local es a menudo un abundante depósito de habilidades, recursos y redes sociales recíprocas que pueden ser utilizados para innovar en la enseñanza.

Fondos de Conocimientos es un concepto que ha sido desarrollado por Luis Moll, Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González, (educadoras, académicas y antropólogas) utilizando evidencias de investigaciones previas realizadas en la escolaridad de niños y niñas más vulnerables, por Carlos Vélez-Ibáñez y James Greenberg en México. Es un enfoque de investigación basado en la idea que el conocimiento del hogar y la comunidad que se encuentra en los hogares locales es un abundante depósito de habilidades, recursos

y redes sociales recíprocas que pueden ser utilizados para innovar en la enseñanza. Moll y sus colegas describen los Fondos de Conocimientos como “conocimientos históricamente acumulados, desarrollados culturalmente, y habilidades esenciales para el manejo del funcionamiento del hogar y funcionamiento y bienestar del individuo” (Moll, 2005, p.139).

Los investigadores trabajaron con familias extremadamente vulnerables para documentar el abundante conocimiento y redes sociales que poseen las familias. Éstos son generalmente invisibles para las educadoras y educadores, pero pueden ser utilizados como las bases para la enseñanza y habilidades del conocimiento académico. Ellos documentaron estos fondos de conocimientos visitando los hogares, observando y preguntando directamente a las familias en sus hogares. Encontraron que cuando los niños y niñas participan del rico mundo conformado por las redes sociales de sus familias y sus comunidades, adquieren ‘conocimiento real del mundo’ acerca de las matemáticas, ciencias, literacidad y las relaciones. Sin embargo, estos conocimientos raramente son accesibles para las escuelas, centros y aulas de la educación inicial. Este enfoque ha sido tomado y adaptado en una variedad de diferentes contextos que incluyen programas de educación inicial, escuelas, programas de literacidad para adultos y educación superior, y ha demostrado ser un enfoque poderoso en cuanto a reparar inequidades sociales y educativas.

¿Por qué es importante el enfoque de los Fondos de Conocimientos para establecer relaciones con las familias en la educación inicial?

Cada vez es más reconocido el importante aporte que la educación inicial puede hacer en el establecimiento de bases sólidas para el aprendizaje, la construcción de cohesión social y el fortalecimiento de las comunidades.

Estos objetivos pueden lograrse mucho mejor cuando las educadoras comprenden los valores culturales y las aspiraciones de las familias de los niños y niñas, y cuando existen relaciones significativas y respetuosas entre familias y el centro de educación inicial y el aula. La investigación demuestra que cuando los niños y niñas pueden ver su mundo familiar y social valorado en el currículum -reflejado en las actividades de aprendizaje en su entorno- y cuando hay sólidas relaciones entre el hogar y el centro y aula, es mucho más probable que ellos estén motivados y tengan éxito en su aprendizaje.

Tres investigadoras de Inglaterra, Australia y Nueva Zelandia, Angela Anning, Joy Cullen y Marilyn Fleer, que han realizado abundante investigación sobre enfoques socioculturales en educación inicial en diferentes contextos y países, enfatizan que “los fondos de conocimientos basados en el hogar y la comunidad, y los valores y expectativas por aprender provenientes de esos contextos contribuyen al aprendizaje en centros y aulas de educación inicial, tanto implícita como explícitamente”. Agregan que esto requiere que las educadoras comprendan explícitamente las prácticas y creencias culturales insertas en hogares y comunidades, como también en los centros y aulas de educación inicial. Las educadoras que usan un enfoque de los fondos de conocimientos probablemente tendrán más éxito en conectar los hogares y las comunidades con los centros, aulas y escuelas de educación inicial.

Cuando las educadoras hacen el esfuerzo de aprender acerca de las familias y lo que éstas pueden ofrecer dentro de sus complejas situaciones sociales, se forman relaciones más genuinas y se establecerán eficientes vías de comunicación. Estos intercambios pueden llegar a ser recíprocos y duraderos. En la medida que aumenta la ‘confianza’ de ambas partes, familias y educadoras pueden comenzar a desarrollar una interdependencia mutua que pueden conducir las a una relación a largo

plazo. Los niños y niñas pueden así involucrarse en experiencias de aprendizaje con personas que comparten e intercambian conocimiento y con las que han desarrollado relaciones de confianza. También las familias son capaces de ver a la sala cuna/jardín/escuela y aula como parte de su comunidad; un lugar al cual pueden ‘pertenecer’, en vez de un lugar al que son invitadas solamente cuando hay problemas que discutir.

Quando los educadores se preocupan por conocer, valorar y utilizar el saber de las familias integrándolo como recurso en el currículum, fortalecen la percepción de las familias en cuanto a ser colaboradores útiles e importantes en el aprendizaje de sus niños y niñas. Enfocarse en las capacidades y fortalezas ayuda a cambiar la tendencia común de ver a los niños y niñas de comunidades vulnerables, solamente a través del lente de la desventaja y el déficit.

¿Qué nos dice la investigación?

Existe una amplia investigación internacional que demuestra la importancia de relaciones sólidas y recíprocas entre familias, comunidades, escuelas y centros y aulas de educación inicial y de cómo éstas influyen en el sentido del bienestar de los niños y niñas y su aprendizaje exitoso. Hay estudios que muestran que cuando las familias tienen relaciones significativas con los educadores y las escuelas, los niños tienden a tener mejores logros, las familias confían más en el centro o la escuela, es más probable que busquen consejos en el jardín y se involucren en el aprendizaje de sus niños y niñas.

Un estudio realizado en la región de Antofagasta (Chile), donde se adoptó un enfoque de Fondos de Conocimientos, mostró cambios significativos en la actitud de las familias cuando se involucraron en el aprendizaje de

sus niños y niñas. En los informes de resultados del proyecto “Futuro Infantil Hoy”, Christine Woodrow y Juan Salazar notaron que las familias comunicaron a los investigadores que tenían un mejor entendimiento de cómo aprenden sus hijos, que ahora confiaban más en los educadores y la forma en que sus hijos e hijas aprendían, y que algunos padres y madres estaban más optimistas acerca del futuro de sus hijos. En el mismo estudio hay también sólida evidencia de cómo las familias se han vuelto activas participantes en el aprendizaje de sus niños y niñas, colaborando con información y habilidades familiares, compartiendo roles con los educadores en la documentación y participando en actividades en el aula. En el estudio de “Futuro Infantil Hoy”, se vio que las escuelas y aulas donde se usó el enfoque de los Fondos de Conocimientos, hubo un aumento significativo en la asistencia y retención de niños y niñas.

La investigación que condujo al enfoque de los Fondos de Conocimientos incluyó estudios de hogares como los efectuados por Moll, Amanti, Neff y González, cuyo objetivo era descubrir cómo eran usados los conocimientos y habilidades familiares para el funcionamiento y bienestar personal y del hogar. Los investigadores hicieron esto para llegar a conocer a los niños y niñas en las múltiples esferas de sus actividades tanto dentro como fuera de la escuela. Esto contrasta con la forma en que niños y niñas son vistos a menudo: en el contexto limitado y aislado de los centros y escuelas unidimensionales, y si provienen de familias muy vulnerables, en general son vistos como deficientes en aprendizaje, habilidades o experiencia. Las investigadoras encontraron que las familias tenían abundantes y complejas redes sociales flexibles, adaptables y activas que incluían personas más allá de los hogares. Ellas describieron estas relaciones como ‘complejas’ y ‘multidimensionales’ y vieron que los niños y niñas aprendían de las personas en estas redes, mientras que el intercambio de fondos de conocimientos y recursos entre las familias aumentaba su capacidad de prosperar.

Ejemplos de Fondos de Conocimientos de las familias incluyeron conocimientos sobre agricultura y minería, conocimiento científico, habilidades en mecánica de automóviles, negocios, medicina, cuidado de niños y manejo del hogar. Las personas dentro de las redes de la familia veían al niño y la niña 'en su totalidad' y se comportaban como sus educadores cuando participaban en actividades en la vida real. Las investigadoras vieron como a los niños y niñas, muchos de los cuales no hablaban en la escuela, les motivaba aprender, hacer preguntas y obtener conocimiento de estos adultos "conocedores" y concluyeron que los hogares podrían ser vistos como grandes recursos culturales y cognitivos con utilidad potencial para el aprendizaje en el aula. Se comprobó en gran medida, que el uso del enfoque de los fondos de conocimientos llevaba a los padres y madres a ganar 'confianza' en la escuela y dejar de verla como 'una fortaleza impenetrable en tierra extranjera', como describen González y sus colegas las percepciones de los padres y madres.

La persona de la que el niño y la niña aprende carpintería, por ejemplo, puede ser también el tío con el que la familia del niño celebra regularmente cumpleaños, organiza asados y es también con quien el papá del niño sale a pescar los fines de semana. (Moll et al., 1992, p.140).

Recientemente, investigadores e investigadoras han formulado preguntas relevantes acerca de cómo los educadores manejan la diversidad de conocimientos e interrogan los valores culturales en un enfoque de Fondos de Conocimientos y si es que puede satisfacer las expectativas de aprendizaje de niños y niñas. Lew Zipin, por ejemplo, ha planteado el tema del conocimiento 'oscuro', refiriéndose al conocimiento de los problemas sociales que pueden ser particularmente pertinentes en algunas comunidades, como el uso de drogas y violencia, preguntando quien decide

como acomodar, incorporar o rechazar ciertos conocimientos en este enfoque.

Saber cómo documentar e incorporar el conocimiento de la familia y la comunidad al currículum es un requerimiento fundamental de un enfoque sociocultural, y requiere sólidas capacidades en la educadora y el educador.

Cullen y sus colegas preguntan sobre el desajuste que puede ocurrir entre normas culturales que difieren de las expectativas institucionales. Otras inquietudes cuestionan si los Fondos de Conocimientos pueden desarrollar un currículum que lleve a que los niños y niñas obtengan las capacidades necesarias para funcionar en la sociedad contemporánea, ¿Es suficiente por sí mismo, o tiene que ser utilizado en conjunción con otros procesos curriculares? ¿Cómo pueden los niños y niñas aprender los conocimientos y habilidades de mayor valor en la sociedad mayoritaria? Estos desafiantes temas ponen en evidencia la naturaleza ética y política de la educación y la importancia de comunidades críticas que apoyen el rol de los educadores a través de un debate constante, un diálogo abierto y reflexión crítica.

El uso de un enfoque de los Fondos de Conocimientos en el aula significa que los niños y niñas puedan ver que el conocimiento de sus familias es útil y valorado. El aprendizaje se vuelve más significativo cuando es interesante, relevante y vinculado con lo que los niños y niñas ya conocen.

¿Cómo se reflejan estos entendimientos contemporáneos en los Vínculos de Literacidad?

“Vínculos de Literacidad: Conectando niños y niñas, familias y comunidades” es un programa de aprendizaje profesional para educadoras y educadores diseñado en torno a la implementación de un enfoque sociocultural en los años de educación inicial.

De acuerdo a Anning y sus colegas (2009), estas capacidades están emergiendo como tema pedagógico clave en los centros y aulas de educación inicial. Los Vínculos de Literacidad abogan por un enfoque de los Fondos de Conocimientos para lograr esto, y proporcionan oportunidades para que las educadoras y educadores aprendan y desarrollen estrategias colaborativas para encontrar, ‘mapear’, comprender e incorporar los conocimientos de la familia y la comunidad al currículum de educación inicial.

¿Qué significa esto en la práctica?

El uso de un enfoque de los Fondos de Conocimientos en el aula significa que los niños y niñas puedan ver que el conocimiento de sus familias es útil y es valorado por la escuela. El aprendizaje se vuelve más significativo cuando es interesante, relevante y vinculado con lo que los niños y niñas ya conocen. Para los educadores esto significa encontrar formas de aprender sobre las familias y la comunidad.

Cuando padres y madres comparten sus Fondos de Conocimientos en el aula, los niños y niñas se motivan más a preguntar, indagar, investigar e involucrarse en un verdadero aprendizaje mientras participan en actividades que tienen significado personal o que reconocen porque son significativas para su comunidad, intercambiando conocimiento e información y facilitando oportunidades para un involucramiento significativo de la familia, de

maneras que sean relevantes para la comunidad local. Algunas formas de comenzar incluyen: mapeo de literacidades en la comunidad en colaboración con las familias usando cámaras digitales o fotos familiares y objetos personales; la documentación pedagógica de aprendizaje que incorpora escritos y muestras de dibujos de los niños, fotos y relatos tanto del hogar como del centro y aula; cuadernos de comunicación que viajan entre los hogares de los niños y niñas y el centro de educación inicial, invitando a las familias a participar haciendo comentarios o contribuyendo con recursos. Las educadoras harán también seguimiento de temas y eventos locales para que puedan diseñar experiencias de aprendizaje que estén vinculadas con experiencias reales de relevancia local. Un buen ejemplo es recolectar, documentar y analizar afiches de los candidatos y candidatas a las elecciones municipales y nacionales. Ciertamente este tipo de enfoques pueden llevar a las educadoras a posibles arenas de conflicto, por tanto, demandan un manejo cuidadoso. Educadoras y educadores hábiles desarrollan también formas de involucrar a las familias que van más allá de estos comienzos.

Una estrategia inspiradora que capturó el interés de las familias en el proyecto “Futuro Infantil Hoy” en Antofagasta, fue la creación del Café de Literacidad. Los educadores invitaban a algunas familias al centro a contar y compartir sus experiencias de vida familiar con el educador en torno a una taza de café. En Chile, la hora del té es importante, y forma parte de los Fondos de Conocimientos de las familias. Entonces, la idea rápidamente cobró la atención de las familias y se empezó a hacer popular. Las madres, los padres y cuidadores comenzaron a traer también un queque, un poco de pan, de mantequilla, mermelada, y se armó la once. Entonces, las reuniones de apoderados se transformaron en cafés de literacidad, un espacio donde los educadores aprovechaban no solo de conocer más a los apoderados, sino que también de aprender de sus experiencias y conocimientos a través

de preguntas exploratorias. El educador proporcionaba 'cartas de conversación' que invitaban a las familias a conversar acerca de aspectos de su vida familiar en un ambiente relajado. Esto ha llevado a las familias a involucrarse más activamente en el aula y convertirse en verdaderas compañeras de sus niños y niñas en actividades de aprendizaje.

De acuerdo a Norma González y sus colegas, al usar los profesores los Fondos de Conocimientos de los hogares locales con los niños y niñas que enseñan y con los colegas con quienes trabajan, el enfoque de Fondos de Conocimientos les permite replantearse como pensadores y practicantes, al redefinir los recursos disponibles para pensar y enseñar. Cuando los educadores pueden despojarse de su rol de únicos expertos, con la jerarquía de poder que esto significa, y asumen en cambio un nuevo rol como aprendices, pueden llegar a conocer a sus estudiantes y a sus familias de maneras nuevas y distintas. Esto ayuda a las educadoras y educadores a asumir un rol de líderes de aprendizaje y agentes de cambio.

Trabajar con el conocimiento de la familia y la comunidad requiere ciertamente de habilidad y sensibilidad, especialmente en relación a reconocer y negociar las relaciones de poder enclavadas. Hay, naturalmente, asuntos éticos complejos asociados con las diferencias en torno a valores y prácticas en la vida comunitaria. A veces hay desencuentros inevitables entre las expectativas institucionales y las experiencias de la familia y la comunidad.

Por ello, la adopción exitosa de un enfoque de Fondos de Conocimientos requiere que los educadores tengan disposición hacia una indagación crítica y la voluntad de entrar en diálogos significativos con la familia y miembros de la comunidad. Comunidades de aprendizaje y desarrollo profesional en las que la reflexión crítica y los ciclos de reflexión y acción son prácticas incrustadas, forman parte importante

y son consideradas fuentes de apoyo para la adopción y el mantenimiento de un enfoque basado en los Fondos de Conocimientos en la educación inicial.

Referencias

Anning, A., Cullen, J., & Flear, M. (2009). Early childhood education: Society and culture. SAGE.

Center for Multilingual, Multicultural Research. (n.d.). Funds of Knowledge: A look at Luis Moll's research into hidden family resources. <https://docplayer.net/31804913-Funds-of-knowledge-a-look-at-luis-moll-s-research-into-hidden-family-resources.html>

Gonzalez, N., Moll, L., Floyd-Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, P., & Amanti, C. (1993). Teacher research on Funds of Knowledge: Learning from households. NCRCDSELL Educational Practice Reports. Centre for Research on Education, Diversity and Excellence. Available at <https://escholarship.org/uc/item/5tm6x7cm>

Moll, L., 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://www.jstor.org/stable/1476399>

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (2005). Fondos de conocimiento: Teorización de prácticas en el hogar, comunidades y salas de clases. *Revista de Educación de Primera Infancia*, 29(1), 31-40.

Riojas-Cortez, M. (2001). Fondos de Conocimientos prescolares presentados a través de episodios de juego sociodramático en un aula bilingüe. *Revista de Educación de Primera Infancia*, 29(1), 31-40.

Woodrow, C., & Salazar, J. (2010). Programa Futuro Infantil Hoy: Una experiencia de calidad en educación integral para la primera infancia – Informe Tercera Etapa. Fund. Minera Escondida y University of Western Sydney. <https://docplayer.es/6789199-Informe-tercera-etapa.html>

Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30, 317-331.

Autoras



Dra. Verónica López Leiva

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde es Directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES y coeditora de la Revista Psicoperspectivas.



PhD. Christine Woodrow

Profesora asociada y Subdirectora del Centro de Investigación en Educación de la Western Sydney University. Especialista en educación de la primera infancia y su trabajo enfatiza la importancia del análisis de los contextos socioculturales de las escuelas. Sus investigaciones destacan el valor de implementar en las aulas un enfoque sociocultural de la enseñanza y el rescate del saber local, las prácticas culturales y los conocimientos sociales para una mayor vinculación de los educadores con las comunidades y las familias.



PhD. Linda Newman

Doctora y Magíster en Educación. Profesora asociada de University of NewCastle, Australia. Sus investigaciones se enfocan en el trabajo con estudiantes, familias y profesores así como en el currículum y la pedagogía. Forma parte del equipo de trabajo del proyecto “Futuro Infantil Hoy”.



PhD. Cathy Amanti

Phd. en Lenguaje y Literatura y posee un Master en Antropología. Actualmente es profesora del departamento de educación inicial y básica de la Universidad Estatal de Georgia en Estados Unidos.



www.eduinclusiva.cl

Av. El Bosque 1290, Viña del Mar. Campus Sausalito.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

(56-32) 2372570 / cie@pucv.cl



Proyecto CIE 160009
Financiado por Programa PIA-ANID