

Pedagogia i Treball Social

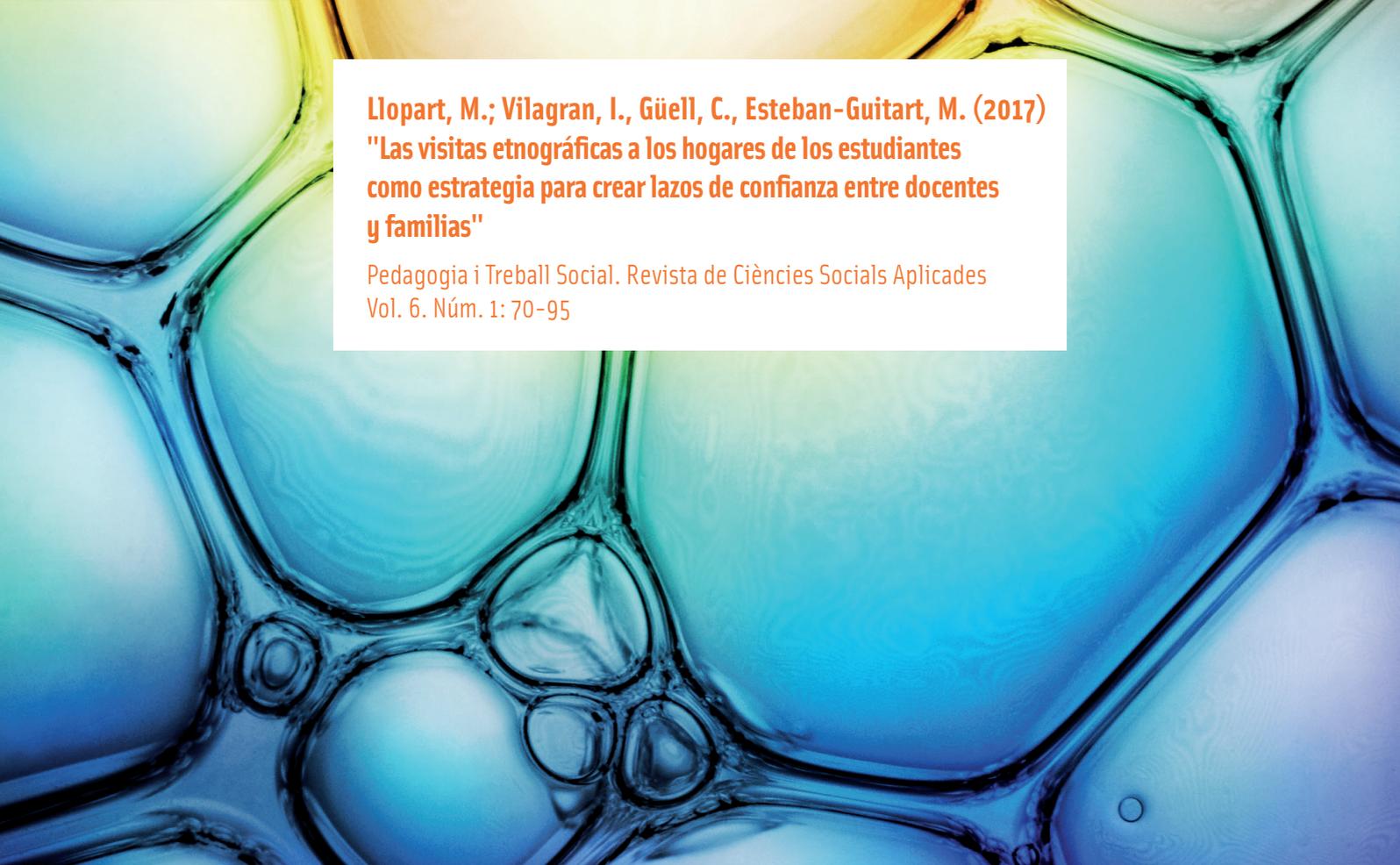
Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Llopart, M.; Vilagran, I., Güell, C., Esteban-Guitart, M. (2017)
**"Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes
como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes
y familias"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 6. Núm. 1: 70-95



Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes y familias

Mariona Llopart

Isabel Vilagran

Carme Güell

Moisès Esteban-Guitart¹

Resum

L'aproximació dels Fons de coneixement es basa en la premissa segons la qual totes les famílies, més enllà de la seva condició i peculiaritat lingüística, religiosa, econòmica, ètnica, disposen de sabers i habilitats acumulats a partir de les seves particulars pràctiques i experiències vitals tals com les experiències professionals. El repte pedagògic consisteix en incorporar aquests recursos al currículum escolar i les pràctiques formals d'ensenyança-aprenentatge. En aquest sentit, els docents visiten algunes de les llars dels seus estudiants amb l'objectiu d'aprendre de les seves experiències i dissenyar activitats educatives escolars a partir de la incorporació d'alguns dels recursos intel·lectuals i culturals prèviament identificats. En aquest article il·lustrem aquesta

1. Mariona Llopart Rossell. Doctora en Psicologia de la Educació. Departamento de Psicología, Instituto de Investigación Educativa, Universitat de Girona. mariona.llopart@udg.edu

2. Isabel Vilagran Colprim. Diplomada en Magisterio de Educación Infantil y Licenciada en Psicopedagogía. Escuela Camins – Centro educativo de Educación Infantil y Primaria. Banyoles (Girona). ivilagran@gmail.com

3. Carme Güell Serra. Diplomada en Magisterio de Educación Infantil-Primaria y licenciada en Pedagogía. Escuela Camins – Centro educativo de Educación Infantil y Primaria. Banyoles (Girona). cguell1@gmail.com

4. Moisés Esteban-Guitart. Doctor en Psicología de la Educación. Departamento de Psicología, Instituto de Investigación Educativa, Universitat de Girona. moises.esteban@udg.edu

tesis a partir de la descripció d'una experiència implementada en un centre d'educació pública de Banyoles (Catalunya, España). Específicament, es descriuen cinc visites realitzades per part dels docents a algunes llars d'alguns dels seus estudiants. Es discuteixen els beneficis d'aquestes visites en la potencial millora de les relacions entre docents (escola) i famílies.

Paraules Clau: fons de coneixement, visites etnogràfiques, relacions família-escola, grups d'estudi, comunitat de pràctica.

Resumen

La aproximación de los Fondos de conocimiento se basa en la premisa según la cual todas las familias, más allá de su condición lingüística, religiosa, económica, étnica, disponen de saberes y habilidades fraguados/as en sus particulares prácticas y experiencias vitales como, por ejemplo, las experiencias profesionales. El reto pedagógico consiste en incorporar dichos recursos en el currículum escolar y las prácticas formales de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los docentes visitan algunos de los hogares de sus estudiantes con el objetivo de aprender de sus experiencias y diseñar actividades educativas escolares tomando los recursos intelectuales y culturales previamente identificados como referente. En este artículo ilustramos esta tesis a partir de la descripción de una experiencia implementada en un centro público de educación de Banyoles (Catalunya, España). Específicamente, se describen cinco visitas realizadas por parte de los docentes a los hogares de algunos de sus estudiantes. Se discuten los potenciales beneficios de dichas visitas en la mejora de las relaciones entre docentes (escuela) y familias.

Paraules Clau: fons de coneixement, visites etnogràfiques, relacions família-escola, grups d'estudi, comunitat de pràctica.

Abstract

The Funds of knowledge approach is based on the premise that all families, regardless of their ethnic, linguistic, economic or religious status, possessed knowledges and skills rooted in their particular practices and experiences of life, such as those garnered from their own

working lives. The pedagogical challenge is to incorporate these resources into the school curriculum and into teaching practice. In doing so, teachers visit some of their students' families at home for the purpose of learning from their experience and designing classroom activities that incorporate these intellectual and cultural resources previously uncovered. We illustrate this thesis by describing an experience in which the funds of knowledge approach was implemented in a public school located in Banyoles (Catalonia, Spain). In particular, five visits to household students by teachers are described. It is discussed the benefits of these visits to improve the relationships between teachers (school) and families.

Key words: Funds of knowledge, ethnographic visits, school-family relationships, study groups, community of practice.

1. Introducción

La aproximación de los Fondos de conocimiento (en adelante FdC) surge en Arizona, en la década de los 1980s, con el objetivo de combatir la perspectiva del déficit en educación. La premisa fundamental es que todas las familias, más allá de su caracterología económica, social y cultural, son competentes. Es decir, disponen de experiencias vitales (experiencias profesionales, experiencias comunitarias) a partir de las cuales acumulan destrezas y saberes (González, Moll & Amanti, 2005). Precisamente la noción de fondos de conocimiento se refiere al conjunto de habilidades y conocimientos que una unidad familiar ha acumulado con el objetivo de mejorar su bienestar y calidad de vida (Moll, 1997; Moll & González, 2004). Una familia, por ejemplo, puede disponer de saberes vinculados a la agricultura debido a la ocupación profesional del padre, o creencias religiosas, habilidades musicales, competencias multilingües u otros recursos culturales e intelectuales.

De manera que la familia no se concibe como depositaria de la actuación escolar, receptora, pasiva. Tampoco se concibe como problemática, carente de recursos y habilidades debido a su casuística económica, lingüística o religiosa. Contrariamente, la familia se presupone como recurso intelectual que el docente puede utilizar si es capaz de aprovecharlo con fines pedagógicos. Es decir, en la medida que vincula o contextualiza el currículum o práctica educativa con los saberes y destrezas de las familias de los estudiantes (Civil, 2007; Esteban-Guitart, 2017; Gonsalves, 2014; Hedges, 2011; Llopart & Esteban-Guitart, 2017; Mantei & Kervin, 2014; McIntyre, Kyle & Rightmyer, 2005; Moll, 2015). Por ejemplo, si se identifican destrezas y prácticas vinculadas al cuidado de animales de granja, debido a la ocupación profesional de algunos padres, se puede aprovechar dicho fondo de conocimiento como vehículo para andamiar procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a unidades de ciencias naturales con objetivos específicos como la diferenciación entre animales ovíparos y vivíparos, fortaleciendo la participación de las familias (Jovés, Siqués & Esteban-Guitart, 2015).

En este sentido, uno de los objetivos prioritarios de la aproximación de los FdC consiste en la mejora de las relaciones familia-escuela a través del establecimiento de relaciones basadas en la confianza mutua (Moll & González, 2004). Distintos autores certifican los beneficios para el rendimiento académico de unas buenas relaciones familia-escuela

(Bronfenbrenner, 1987; Esteban-Guitart y Vila, 2013a; Hughes & Pollard, 2006; Moll, 2011; Vila y Esteban-Guitart, 2017).

El problema es que muchas veces estas relaciones están basadas en procesos de desconfianza encarnados en prejuicios y estereotipos tanto por parte de los docentes hacia las familias, como de las familias hacia los docentes. Las tradicionales tutorías entre docentes y familias, alrededor de una especie de “rendimiento de cuentas” del estudiante/hijo/a, precisamente pueden fomentar procesos de desconfianza antes que confianza. En este sentido y, con el propósito de combatir estos prejuicios y estereotipos, la aproximación de los FdC se basa en la realización de vistas etnográficas que los docentes realizan a los hogares y comunidades de sus estudiantes con el objetivo de documentar sus fondos de conocimiento. Visitas que han mostrado beneficios en cuanto a la mejora de las relaciones familia-escuela al modificar creencias y expectativas en la dirección de visiones positivas y de reconocimiento en ambas direcciones (Esteban-Guitart & Vila, 2013b; Meyer & Mann, 2006; Sandoval-Taylor, 2005; Whyte & Karabon, 2016).

Para facilitar el proceso de realización de las visitas etnográficas se forma un *grupo de estudio*, formado por docentes y profesores-investigadores de la universidad. Los grupos de estudio son concebidos como una estructura mediadora (Moll, 2014) que permite acompañar el proceso de vinculación entre el análisis de los hogares -visitas etnográficas- con el desarrollo de las propuestas didácticas a partir de la capitalización de los fondos de conocimiento detectados. En palabras de Luis Moll (1997):

“Estos espacios crean un foro para dialogar y pensar sobre las visitas a los hogares y sobre cómo utilizar la información para la mejora de la enseñanza; estos círculos facilitan poder reflexionar sobre la actividad y darle dirección pedagógica a la investigación. Fíjense que estos grupos de estudio también se convierten en artefactos culturales, en el sentido vygotskiano al facilitar la creación de una situación social con el propósito de combinar recursos culturales de todas clases para mediar el pensamiento” (1997, pp. 48).

Sin embargo, tal y como muestra una reciente revisión de la literatura (Llopart & Esteban-Guitart, en prensa), menudo no se describe en profundidad el proceso y contenido de las visitas etnográficas realizadas por parte de los docentes a los hogares de algunos

de sus alumnos, o tan si quiera dichas visitas se realizan a pesar de basarse en la aproximación de los fondos de conocimiento (Andrews & Yee, 2006; Hedges, Cullen & Jordan, 2011; Hinojal, Masó, Turon y Esteban-Guitart, 2011; McIntyre, Rosebery y González, 2001; Newman, 2012; Planagumà, Quintanas y Esteban-Guitart, 2012; Saubich y Esteban-Guitart, 2011; Zipin, 2009).

Con el propósito de contrarrestar lo que nos parece un déficit en algunos de los usos contemporáneos de la aproximación de los FdC, nos proponemos en este artículo ilustrar cinco visitas etnográficas realizadas por parte de maestras de una escuela de educación infantil y primaria de Cataluña.

1.1. Contextualización

La escuela Camins es un centro educativo de nueva creación ubicado en uno de los barrios periféricos de la ciudad de Banyoles. Des de sus inicios, en febrero del año 2012 hasta el curso 2015-2016, la matrícula ha ascendido a 159 alumnos, distribuidos en las dos etapas de escolarización obligatoria: Educación Infantil (P3, P4 y P5) y Educación Primaria (1º).

El porcentaje de alumnado extranjero es del 40%, destacando las siguientes nacionalidades: Marruecos (16,9%), Gambia (10%) y Asia (4,4%), Se calcula la presencia de alrededor de seis lenguas maternas en las aulas de la escuela. Entre otras: árabe, soninké, mandinga, catalán, castellano, chino estándar, wolof. El claustro de profesorado está configurado por 11 docentes y 1 técnica de educación infantil.

La propuesta pedagógica de la escuela son los *ambientes de aprendizaje* contextualizados al territorio. Tienen como objetivo ser agentes educativos activos, promotores de la construcción de los aprendizajes a partir del juego, la experimentación, la relación y la comunicación. Todos los ambientes tienen nombres de personas o lugares significativos de la comunidad (ver tabla 1):

Tabla 1: Ambientes contextualizados al territorio

Título	Explicación
Darder	Aula dedicada a la <i>ciencia</i> en homenaje al médico y veterinario Francesc Darder y Llimona
Ateneu	Aula dedicada a la <i>lengua</i> , vinculada a un recinto cultural municipal
Farga	Aula dedicada a las <i>matemáticas</i> , vinculada a una antigua fábrica de cobre
Porta dels Turers	Aula dedicada a las <i>ciencias sociales</i> , vinculada a un punto de encuentro emblemático de la ciudad.
Petita Factoria	Aula dedicada a la <i>lengua</i> y la <i>música</i> , vinculada a una antigua fábrica remodelada. Actualmente se realizan actividades teatrales
Llotja de nit	Aula dedicada a la <i>expresión artística</i> , vinculada a una galería de arte

1.2. Proyecto Camins

Tal y como hemos comentado en el primer apartado, la aproximación de los fondos de conocimiento se articula alrededor de la creación de un grupo de estudio que actúa como estructura mediadora entre las visitas a los hogares y la transformación de la práctica escolar. Para ello, una de las primeras acciones es la creación de este grupo de estudio formado por: cinco maestras, dos personas del equipo directivo y dos profesores-investigadores de la Universitat de Girona. A partir de aquí, la presente experiencia educativa se desarrolla en cuatro fases:

I) Fase formativa

Objetivo: Analizar y discutir los principios teóricos y metodológicos de la aproximación de los fondos de conocimiento.

Se desarrollan tres sesiones formativas durante los meses de febrero y marzo para las maestras participantes en el Proyecto, en las que se trataron las siguientes temáticas: la aproximación a los fondos de conocimiento, las técnicas y estrategias metodológicas vinculadas a dicha aproximación y la organización de las visitas a los hogares.

II) Fase de trabajo de campo

Objetivo: Documentar los fondos de conocimiento detectados durante las visitas a los hogares familiares.

Se realizaron un total de cinco visitas etnográficas a diferentes familias de la escuela. En el apartado 2.3.*Procedimiento*, se describe con más detalle la presente fase.

III) Fase de diseño e implementación de las actividades educativas

Objetivo: Plantear e ilustrar las propuestas educativas contextualizadas a la vida de las familias entrevistadas y al proyecto educativo de la escuela.

Durante los meses de mayo y junio se desarrollan tres actividades vinculadas con los fondos de conocimiento detectados: “¡jugamos a las cartas!”, “la mochila del futbolista” y los “cacahuetes”. La primera se desarrolló para niños de 3 y 4 años y buscaba entender las normas de un juego de cartas, saber esperar el turno de juego y potenciar la percepción visual. La “mochila del futbolista” se implementó en niñas y niños de 3 y 4 años y, con ella, se pretendía trabajar el vocabulario, la pronunciación y la construcción de frases simples. La tercera actividad, los “cacahuetes”, fue para los alumnos de P5 y 1º y perseguía conocer el proceso de plantación y crecimiento del cacahuete; a la vez, documentar todo el proceso en las diferentes lenguas presentes en el aula.

IV) Fase de evaluación

Objetivo: Valorar el impacto del Proyecto Camins a partir de diferentes instrumentos y estrategias de evaluación.

Las maestras participantes respondieron a un cuestionario (pre test y post test, durante los meses de marzo y mayo, respectivamente) para conocer las creencias previas de las maestras. También, durante el mes de mayo, todas las maestras realizaron un diario reflexivo en el que narraron su experiencia en el proyecto (describían la visita etnográfica, sus expectativas previas, los fondos de conocimiento detectados y las consecuencias de la visita). Y, a final de curso, se realizó una sesión del grupo de discusión en el que se destacaron los: *elementos positivos* (la mejora de las relaciones

familia-escuela; la comprensión y empatía hacia la situación familiar y el trabajo colaborativo entre maestras y profesores-investigadores); *elementos negativos* (inversión de tiempo en la apropiación teórica y la interferencia de las relaciones de poder en las visitas a las familias) y *propuestas de mejora* (incorporar a todo el claustro de la escuela; hacer un retorno a las familias y traspasar la información al docente del próximo curso académico)

2. Metodología

2.1. Participantes

Participaron 7 personas de la escuela (cinco maestras y dos maestras del equipo directivo) y 2 profesores-investigadores de la universidad.

Las maestras escogieron 5 familias: 2 procedentes de Mali, 1 marroquí, 1 china y 1 gambiana. Los motivos de elección de estas familias fueron dos: la poca o nula relación con los padres y madres de los alumnos y/o las dificultades en el rendimiento y desempeño escolar del alumno. Dichos criterios de selección se justifican por los objetivos de la aproximación, a saber: mejorar el rendimiento escolar del alumnado, en especial del alumnado de grupos minoritarios, así como mejorar las relaciones entre la escuela y las familias (González, Moll & Amanti, 2005). De modo que la aproximación cobra sentido en aquellos casos en los que hay dificultad en el seguimiento o desempeño escolar, así como en aquellas situaciones en las que hay un desconocimiento o mala relación entre docentes y familias.

2.2. Instrumentos

La *entrevista original de los fondos de conocimiento* consta de tres partes: la historia familiar y laboral, las actividades cotidianas y educativas de la casa y, la cura y educación de los hijos e hijas (González, Moll & Amanti, 2005). En la presente investigación, realizamos una adaptación del instrumento original. Concretamente, la entrevista se divide en tres partes y once secciones:

Tabla 2: Partes y secciones de la entrevista fondos de conocimiento

Partes	Secciones
Lengua, historia y estructura familiar	Estructura familiar
	Historia laboral
Actividades del hogar y rutinas familiares	Actividades diarias
	Distribución de tareas domésticas
	Lenguaje
Actividades parentales, educación, economía y religión	Maternidad/Paternidad
	Economía
	Religión
	Educación
	Aficiones
	Identidad étnica

En la dinámica del grupo de estudio, durante la fase 1, se adaptaron algunas de las preguntas de la entrevista a las características y necesidades de las familias.

También, hemos utilizado los relatos en primera persona de los *diarios reflexivos* que las maestras narraron durante el mes de mayo (fase de evaluación)

2.3. Procedimiento

A continuación, detallaremos las acciones realizadas durante la segunda fase del Proyecto Camins: el *trabajo de campo*.

Se realizaron un total de cinco visitas a los hogares familiares escogidos por las maestras. En concreto, se formaron equipos de dos maestras que visitaron y entrevistaron a las familias los días 5, 6 y 12 de abril en cada uno de los hogares familiares de los alumnos escogidos (en una de estas visitas participó uno de los profesores-investigadores de la universidad). Excepción de una familia que fue entrevistada en su lugar de trabajo, una pequeña tienda de alimentación propiedad de la familia. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y, posteriormente, transcritas.

Todas las familias participaron voluntariamente y firmaron un documento de consentimiento informado que autorizaba la publicación de los resultados y los vídeos y/o imágenes con fines de docencia e investigación.

El objetivo de esta fase es documentar los fondos de conocimiento de las diferentes familias escogidas (1 familia china, 1 familia marroquí, 2 familias procedentes de Mali y 1 familia gambiana).

Tabla 3: Fondos de conocimiento detectados en las visitas etnográficas

Fondos de conocimiento
Habilidades lingüísticas (presencia de varias lengua en el contexto familiar: árabe, mandinga, chino estándar, sarahule, francés, etc.)
Agricultura (por ejemplo, conrear productos del país de origen)
Gastronomía (cocinar productos de los países de origen conjuntamente con productos locales)
Juegos de mesa (por ejemplo juegos de cartas)
Música (por ejemplo, bailar danzas típicas de los países de origen)

3. Resultados

A continuación se describen las visitas etnográficas realizadas a las cinco familias escogidas por las maestras. Los datos son extraídos a partir de las dinámicas generadas a partir de los grupos de estudio y de los relatos de los diarios reflexivos.

3.1. Visita etnográfica: Familia Dong

Los motivos que llevaron a las maestras a escoger esta familia china fueron: el distanciamiento con los padres del alumno, la difícil adaptación del alumno al entorno educativo y las dificultades relacionales con sus iguales. Realizaron la visita etnográfica la tutora de curso y la tutora del curso anterior.

La reacción de la familia ante la petición de realización de la entrevista fue en un primer momento de desconfianza. Una vez la tutora relata los objetivos y beneficios y la colaboración con la universidad, el interés cambió en positivo. El padre, comentó que la entrevista debería de realizarse en la tienda de alimentación para poder hablar con ambos progenitores a la vez.

La maestra describe sus sensaciones previas a la visita etnográfica: *“no sabía que esperar... no estaba muy convencida de lo que nos encontraríamos y cual sería la actitud de los padres de J”*.

Ambas tutoras fueron una tarde a la tienda de alimentación situada al centro de la ciudad. Madre y padre respondieron a todas la preguntas de la entrevista (el padre traducía las preguntas a su esposa). Los fondos de conocimiento detectados durante la entrevista fueron: la música (a la madre le gusta cantar) y la gastronomía (comer productos propios del país de origen).

La tutora del curso narra las consecuencias de la visita etnográfica: *“lo más importante ha sido la actitud de J... el vínculo escuela-familia ha cambiado y con eso él también... más abierto, con ganas de participar y explicar lo que le pasa y, a la vez, ha mejorado en la impulsividad... El padre ya no se queda en la puerta, sino que entra dentro del aula, sonrío y espera unos segundos por si le debo comentar alguna cosa”*. Y, no debemos olvidar, que las consecuencias también son presentes en la formación profesional de la maestra: *“soy más consciente de que la predisposición, la confianza y la calidad de la relación con la familia condiciona toda la dinámica educativa... la confianza en ambas direcciones ha crecido, a mi me ha enseñado a no cerrarme, a mostrarme más dispuesta a conocer y ha hacer conocer la escuela”*.

3.2. Visita etnográfica: Familia Magassa

La razón por la cual las maestras escogieron esta familia procedente de Mali fue la poca relación que hay entre ambos. En la escuela asisten dos de los hijos varones. Visitaron el hogar familiar las tutoras de los hermanos.

La reacción de la familia ante la propuesta de la visita etnográfica fue muy positiva, una de las tutoras lo relata: *“no creía que fuera tan fácil convencer a la familia... fue muy fácil concretar una fecha y la familia se mostró muy agradecida”*.

En este caso, y después de la buena aceptación a la propuesta, las expectativas previas de las maestras eran positivas: *“antes de ir a la casa de I. intuía que sería un encuentro agradable”*.

La entrevista se desarrolló en un ambiente muy fluido: *“la visita fue una buena experiencia para nosotras y también para la familia... Tanto el padre como la madre se mostraron muy comunicativos, explicándonos todo lo que les preguntábamos y agradeciendo nuestra visita... Nos enseñaron su hogar, las habitaciones de los niños, nos invitaron a comer, los bailes típicos de Mali”*. Los fondos de conocimiento identificados fueron: la agricultura (conreo de un huerto con productos típicos de Mali) y la gastronomía (cocinar platos típicos de su país de origen).

Las maestras destacan las consecuencias de la visita a tres niveles: cambios en el desarrollo profesional (*“he podido ser consciente del rol que ocupa I. dentro del ámbito familiar, reconocer las relaciones que mantiene y predecir las necesidades que pueda tener... no es un cambio de actitud, sino aprender a realizar un cambio de mirada”*); cambios en el alumno (*“I. se muestra más relajado, más confiado”*) y cambios en las relaciones familia-escuela (*“la complicidad que se crea a partir de la visita en el hogar ayuda en el día a día en la escuela, mejora la relación y cambia la actitud del niño y de los adultos –padres y maestra–”*)

3.3. Visita etnográfica: Familia Lachkar

Las maestras escogieron esta familia marroquí por las dificultades en: el rendimiento académico (graves dificultades a nivel de lectoescritura); las relaciones con sus compañeros (juego solitario durante el patio y quejas reiteradas a la maestra que sus iguales le molestaban) y en la relación con la familia (la madre había mostrado dudas y desconfianza en la metodología de la escuela en varias ocasiones). Realizaron la entrevista al hogar familiar la tutora del curso y la tutora del hermano pequeño.

La propuesta de la maestra a la familia fue recibida con mucha ilusión y entusiasmo: *“se sintieron como los elegidos... en seguida me dijo que quería que la Anna (tutora del hermano pequeño) también quería que fuera”*.

La entrevista fue todo un éxito: “*Hablamos de todo... mi sensación era de una conversación informal*”. La visita etnográfica duró unas cuatro horas, las maestras fueron recibidas por la madre y tres familiares más (dos primas y una tía de los alumnos), también había mucha comida (realizada exclusivamente para las maestras). Las maestras se sorprendieron con el recibimiento por parte de la familia: “*nos acogieron de forma espectacular... la gran cantidad de comida que había, cómo se habían vestido, la presencia de las primas y la tía...*”. También, destacan algunos temas interesantes que surgieron más allá del guión de la entrevista: “*especialmente con las primas, por ejemplo nos contaron como ellas veían el racismo o el machismo dentro de la cultura musulmana*”. Una de las maestras hace una breve reflexión al respecto: “*me sorprendió que no había muchos años de diferencia entre las primas y la madre, pero a nivel cultural, la madre era muy reservada y tradicional que las primas*”. Se identificaron tres fondos de conocimiento: las habilidades lingüísticas (presencia de diferentes lenguas en el hogar familiar: árabe, francés, castellano y catalán), los juegos de mesa (dinámica de entretenimiento familiar durante los fines de semana) y la música (durante las fiestas familiares cantan y bailan bailes típicos marroquí).

Ambas maestras destacan las consecuencias de la visita por lo que se refiere a las relaciones familia-escuela: “*la relación con el alumno y la familia ha cambiado muchísimo. La familia se muestra más abierta y confiada. La madre está muy agradecida de la visita que hicimos. Por ejemplo, me pidió si en una excursión organizada por la AFA⁵ podría ir... también tenía ganas de venir al colegio un día*”. La otra maestra destaca el cambio de actitud del padre: “*el padre cuando viene a buscar a A. me saluda, me sonrío y se despide, cosa que antes no realizaba*”; y el cambio en el alumno: “*A. se ha abierto mucho más, hablamos mucho, me explica cosas, se deja abrazar, ha hecho algunos amigos y juega con ellos en el patio... A nivel de escritura ha mejorado*”). Una de las maestras propone seguir con el proyecto el próximo curso: “*creo que es muy rico conocer a las familias en un entorno más informal... pienso que las familias estarían muy agradecidas... puedes conocer más al alumno, a su contexto familiar, a su cultura. Creo que a partir del próximo curso, haremos más visitas... la relación que ganas con las familias no tiene precio*”.

5. AFA: Asociación de Familias de los Alumnos

3.4. Visita etnográfica: Familia Tunkara

El motivo que impulsó a la maestra a escoger esta familia procedente de Mali fue la poca relación que mantienen entre ambos. El alumno utiliza el transporte escolar para ir al centro educativo y los progenitores acuden al centro cuando es estrictamente necesario (reuniones y tutorías). La maestra desea conocer más a los padres de A.: *“escogí esta familia porque es la única que no mantengo un contacto directo como a mí me gustaría, les veo muy poco”*. Realizaron la visita etnográfica la tutora y la directora.

La reacción de la familia ante la propuesta de la visita fue positiva, no pusieron ningún condicionante, todo lo contrario, propusieron una fecha que el padre no trabajara. La maestra explica cómo fue el momento: *“durante una tutoría que asistieron la madre y el padre, les expliqué el proyecto que realizábamos con la universidad y lo que queríamos conseguir con las visitas a los hogares familiares”*.

Las maestras explicaban, en una de las dinámicas del grupo de estudio, que la presencia de cámara condicionó el desarrollo óptimo de la entrevista: *“creo que el hecho de grabar con la cámara nos puso tensos a todos. Creo que no les supimos transmitir correctamente el objetivo de la visita”*. Después de unos minutos, decidieron apagar la cámara y la actitud de todos cambió y pudieron terminar la entrevista. La tutora reflexiona ante la situación: *“si realizo otra visita a una familia lo plantearía diferente... sin cámaras, sólo con grabadora... y hacer una explicación más clara a las familias”*. Los fondos de conocimiento detectados fueron: la gastronomía (cocinar recetas típicas de Mali) y las habilidades lingüísticas (aprendizaje de la lengua del país de acogida).

La maestra destaca que una de las repercusiones más relevantes de la visita etnográfica ha sido a nivel profesional: *“poder conocer la vida familiar en casa de A, conocer su historia... percibir que era importante para ellos, cuales eran sus intereses, las ideas que tenían sobre diferentes temas, cosas que valoraban muchísimo y quizás para nosotros no es importante”*. También, la relación con la familia ha mejorado: *“des de la visita el padre ha venido algunos días a la escuela... he aprovechado para enseñarle las aulas y explicarle lo que hacemos... a A. le encanta verle en el aula como pasa con otros compañeros”*. Y, el vínculo con A., también ha cambiado: *“se muestra más abierto conmigo, y su interés ha mejorado... busca mi aprobación y me busca en muchos momentos para compartir juntos juegos y experiencias”*.

3.5. Visita etnográfica: Familia Touray

La maestra escogió esta familia gambiana porque quería establecer un vínculo más fuerte con los progenitores del alumno: *“es una familia que participa muy poco en la escuela... A. viene en autobús cada día y los padres no acompañan nunca a su hijo, ni lo vienen a recoger, lo cual dificulta aún más la relación”*. En el presente caso, realizaron la visita etnográfica la tutora del alumno y una profesora investigadora de la universidad.

La maestra propuso a la madre la visita etnográfica y, su reacción fue positiva y de agradecimiento. La maestra relata en su diario reflexivo algunos sentimientos previos a la realización de la visita: *“no sabía con lo que nos encontraríamos... era una familia desconocida para mi... tenía claro que era muy importante realizar la entrevista, pero no sabía como iría”*.

La entrevista tuvo un condicionante: el idioma. La madre tiene problemas en la comprensión de la lengua castellana y catalana: *“Muchas preguntas tuvimos que reformularlas o eliminarlas ya que no nos entendía”*. A parte de esta dificultad, la información que íbamos obteniendo nos permitía conocer la realidad de esta familia: *“a partir de todo lo que nos explicó, me provocó un sentimiento de tristeza y entender su situación aquí, en su casa... el padre trabaja y la madre no sale de casa, siempre dedicada a la limpieza del hogar y en el cuidado de sus hijos... en definitiva, el hombre es quién tiene el dinero, hace y decide”*. El fondo de conocimiento detectado en esta familia gambiana fue: la gastronomía (cocinar recetas tradicionales del país de origen y del país de acogida).

Una de las principales consecuencias de la visita etnográfica ha sido el establecimiento del vínculo entre la maestra y la madre del alumno: *“pienso que lo más importante ha sido poder estar en el hogar de la familia y ganar confianza con la madre, consiguiendo que venga algunos días en la escuela a recogerlo, que entre en la clase, que A. vea que su madre y su maestra se conocen, que hablan -como pasa con el resto de madres de la clase-. Porque el niño vive con alegría poder compartir su escuela con su madre”*. La maestra en una de las dinámicas del grupo de estudio argumenta: *“personalmente valoro muchísimo la confianza con que la madre ahora me habla, realmente todo ha cambiado... También con el niño, a partir de la visita se establece complicidad y la relación entre ambos es más próxima... Pienso que el gran beneficiario, directa o indirectamente, de todo esto es el alumno”*.

4. Discusión

Tal y como muestran recientes revisiones de la literatura (Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart, Llopart y Subero, 2016; Llopart & Esteban-Guitart, 2017; en prensa; Subero, Vila y Esteban-Guitart, 2015; Subero, Vujasinovic & Esteban-Guitart, 2017), son escasos los trabajos que ilustran todas las fases implicadas en la aproximación de los fondos de conocimiento y, más específicamente, el proceso de realización de las visitas etnográficas a los hogares de algunos de los estudiantes. En este sentido, nuestro principal objetivo era ilustrar cinco visitas a hogares familiares realizadas por diferentes maestras de la escuela Camins. De modo que nuestro objetivo es documentar los fondos de conocimiento identificados, así como describir brevemente las visitas realizadas. No es nuestro propósito aquí analizar el impacto de dichas visitas, lo que debería analizarse en profundidad en futuros trabajos, y lo que constituye una limitación que nos debe llevar a ser cautelosos en cuanto a las consideraciones de dichas visitas. Sin embargo, a partir de las diferentes experiencias descritas, queremos señalar el potencial efecto transformador que tienen las vistas etnográficas para la mejora de la relaciones entre los diferentes agentes educativos: docentes y familias, en este caso.

En esta misma línea, Esteban-Guitart y Vila (2013b) y Whyte y Karabon (2016), describieron que uno de los principales beneficios de la aplicación de la aproximación de los FdC era la mejora de las relaciones familia-escuela; variable también relatada por las maestras participantes en las dinámicas de los grupos de estudio. Pensamos que las visitas pueden potencialmente crear un contexto de relación informal más poderoso para crear confianza mutua entre docentes y familias en comparación a las tradicionales tutorías que muchas veces se convierten en un “rendimiento de cuentas” en relación al estudiante “x”: “Juan va bien en matemáticas pero le cuesta lengua”, etc. La base que motiva las visitas es el reconocimiento de las experiencias familiares que son concebidas para los y las docentes como potenciales recursos pedagógicos. Sin embargo, como hemos dicho anteriormente, se requieren de futuros análisis empíricos para documentar el efecto de las visitas etnográficas tanto en las relaciones familia-escuela como también en la modificación de la cultura-práctica escolar.

Es importante mencionar aquí que una limitación de la aproximación de los Fondos de conocimiento es la propia inversión de tiempo que se requiere para realizar las visitas,

lo que dificulta la realización de las visitas etnográficas a todos los niños y niñas de la clase. Para ello, la importancia de los criterios de selección de las familias descritos anteriormente, que se derivan además de los objetivos de la aproximación (González, Moll & Amanti, 2005): la poca o nula relación con los padres y madres de los alumnos y/o las dificultades en el rendimiento y desempeño escolar del alumno. Dicho con otras palabras, pensamos que los programas de mejora de las relaciones familia-escuela son especialmente relevantes en aquellos casos en que no existan relaciones, o estas estén basadas en prejuicios y estereotipos (Esteban-Guitart y Vila, 2013a, 2013b; Llopart y Esteban-Guitart, 2016). Cuando el rendimiento del estudiante es satisfactorio, y la relación entre la escuela y la familia buena, no se hace tan relevante la aplicación de la aproximación de los FdC.

También pensamos es importante destacar el impacto que tiene, según nuestra experiencia, la implementación de la aproximación de los FdC a nivel de la formación docente. En particular, la creación de los grupos de estudio como una estructura mediadora (Moll, 2014) entre las visitas a los hogares de los alumnos y la transformación de la práctica educativa se convierten en una poderosa comunidad de práctica de ayuda mutua, entre los distintos participantes, que permite acompañar todas las fases implicadas en la aproximación. En este sentido, pensamos que el intercambio de las experiencias de las visitas etnográficas entre las maestras favorece la creación de lazos de confianza entre ellas. Aspecto que no ha sido descrito por la literatura previa y cabría estudiar y analizar empíricamente en futuros trabajos.

Finalmente, en la línea de la noción de los *fondos de identidad* (Esteban-Guitart, 2012, 2014, 2016; Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b; Esteban-Guitart & Saubich, 2013) se hace necesario incorporar en el análisis, no solamente los fondos de conocimiento de las familias, sino también otros contextos de vida y actividad de los aprendices como el grupo de iguales o prácticas mediadas por dispositivos digitales. El reto consiste en a la vez que se identifican los fondos de conocimiento de las familias, documentar empíricamente las experiencias de aprendizaje significativas (Esteban-Guitart, Serra & Vila, 2017) de los alumnos, tanto dentro como fuera del contexto escolar, con el objetivo de contextualizar el currículum a un triple nivel: aprendiz, familia y comunidad (Esteban-Guitart, 2017). Para ello es necesario explorar y desarrollar aproximaciones metodológicas que vayan más allá de la mera entrevista en profundidad (Esteban-Guitart, Pallisera, Fullana & Gifre, 2017).

En conclusión, destacamos la realización de las visitas etnográficas como estrategia que permite, potencialmente, crear relaciones de confianza mutua entre los docentes de la escuela y las familias de los alumnos y alumnas. Aspecto, que además de mejorar la comunidad educativa, entendida como los agentes de socialización primaria como la escuela y la familia, permite potencialmente mejorar el rendimiento académico de los hijos/as-alumnos/as a partir del establecimiento de continuidades educativas familia-escuela (Esteban-Guitart, 2017; Poveda, 2001; Vila & Esteban-Guitart, 2017). Sin embargo, son escasas las investigaciones que documentan, y muestran, los beneficios académicos de la mejora de dichas relaciones entre escuela y familia. Aspecto que constituye una relevante línea de investigación en el marco de la aproximación de los fondos de conocimiento, en particular, y los estudios sobre familia-escuela, en general.

6. Referencias

- Andrews, J. & Yee, C.W. (2006). Children's 'funds of knowledge' and their real life activities: Two minority ethnic children learning in out-of-school contexts in the UK. *Educational Review*, 58 (4), 435-49. doi: 10.1080/00131910600971909
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Civil, M. (2007). Building on community knowledge: an avenue to equity in mathematics education. In N. Nasir & P. Cobb (Eds.), *Improving access to mathematics: diversity and equity in the classroom* (pp. 105-117). New York: Teachers College Press.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a Multimethodological Approach to Identification of Funds of Identity, Small Stories and Master Narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est.
- 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. (2017). Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa. *Voces de la Educación*, 2(2), 62-73.
- Esteban-Guitart, M. & Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista de educación inclusiva*, 9, 145-157.
- Esteban-Guitart, M., & 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., & Moll, L. (2014b). Lived Experiences, Funds of Identity and Education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70-81. doi: 10.1177/1354067X13515940
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189-211.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013a). *Experiencias en educación inclusiva*. Barcelona: Horsori.
- Esteban-Guitart, M. & 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 (2), 241-254.
- Esteban-Guitart, M., Llopart, M. & Subero, D. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano/Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 12, 13-19.

- 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., Serra, J. M. & Vila, I. (2017). Informationalism and informalization of learning in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History*, 6(1), 1-25. doi: 10.17583/hse.2017.2111
- Esteban-Guitart, M., Pallisera, M., Fullana, J. & Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. *REMA. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 22(1), 1-22. doi: 10.17811/rem.22.1.2017.1-22
- Gonsalves, A. (2014). "Science isn't just what we learn in school": Interaction rituals that value youth voice in out-of-school-time science. *Canadian Journal of Education*, 37, 185-208.
- González, N., Moll, L., Tenery, M.F., Rivera, A., Rendón, P., Gonzales, R. & Amanti, C. (1995). Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education*, 29 (4), 444-471. doi:10.1177/0042085995029004005
- González, N., Moll, L. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattam, R. & Prosser, B. (2008). Unsettling Deficit Views of Students and their Communities. *Australian Educational Researcher*, 35(2), 89-106.
- Hedges, H. (2011). Rethinking sponge bob and ninja turtles: Popular culture as funds of knowledge for curriculum co-construction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, 25-29.
- Hedges, H., Cullen, J. & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual Framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (2), 185-205. doi: 10.1080/00220272.2010.511275

- Hinojal, L., Masó, S., Turon, E. & Esteban-Guitart, M. (2011). Identidad, fondos de conocimiento y formas de vida de la “familia Cardona Rodríguez”. Un estudio psicogeográfico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7 (3), 1-28.
- Hughes, M. & Pollard, A. (2006). Home-school Knowledge Exchange in Context. *Educational Review*, 58(4), 385-395. doi: 10.1080/00131910600971784
- 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. & Esteban-Guitart, M. (2017). Strategies and resources for contextualising the curriculum based on the funds of knowledge approach: A literature review. *The Australian Educational Researcher*, 44(3), 255-274. doi: 10.1007/s13384-017-0237-8
- Llopart, M. & Esteban-Guitart, M. (en prensa). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for underrepresented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*. doi: 10.1080/00220272.2016.1247913
- McIntyre E., Kyle, D. W. & Rightmyre, E.C. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17 (2), 175-212. doi: 10.1174/1135640054192856
- McIntyre, E., Rosebery, A. & González, N. (2001). *Classroom Diversity. Connecting Curriculum to Students' Lives*. Portsmouth: Heinemann.
- Mantei, J. & Kervin, L. (2014). Interpreting the images in a picture book: students make connections to themselves, their lives and experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 13, 76-92.
- Meyer, J. A. & Mann, M. B. (2006). Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 93-97. doi: 10.1007/s10643-006-0113-z

- Moll, L. (1997). Vygostki, la educación y la cultura en acción. En Amelia Álvarez (ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (39-54). Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Moll, L. (2011). Only life educates. Immigrant families, the cultivation of biliteracy, and the mobility of knowledge. En P. R. Portes, & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st Century Society: Advances in Cultural-Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities* (pp. 152-161). New York: Peter Lang.
- 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. & González, N. (2004). Engaging Life: A Funds of Knowledge Approach to Multicultural Education. En J. Banks & C. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition* (pp. 699-715). New York: Jossey-Bas.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. doi: 10.1080/00405849209543534
- Newman, B. (2012). Mentor texts and funds of knowledge: Situating writing within our students’ world. *Voices from the Middle*, 20, 25-30.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Planagumà, A., Quintanas, M. & Esteban-Guitart, M. (2012). La enseñanza y el aprendizaje escolar a partir de la cultura familiar. Un ejemplo ilustrativo de una familia procedente de Gambia que vive en Catalunya. *Pedagogia i Treball Social*, 3 (2), 3-29.
- Sandoval-Taylor, P. (2005). Home is where the heart is: Planning as funds of knowledge-based curriculum module. En N. González, L.C. Moll y C. Amanti (Eds), *Funds*

of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms (153-165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Saubich, X. & 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.

Subero, D., Vila, I. & 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., Vujasinovic, E. & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. doi: 10.1080/0305764X.2016.1148116

Vila, I. & Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidades en las sociedades del siglo XXI*. Barcelona: Horsori.

Whyte, K. L. & Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Early Years. An International Research Journal*, 36(2), 207-221. doi: 10.1080/09575146.2016.1139546

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 (3), 317-31. doi: 10.1080/01596300903037044



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063