

## ARTÍCULO

# Investigando los saberes familiares: una propuesta pedagógica para el reconocimiento y la convivencia

Laura Luna Figueroa<sup>I</sup> 

Ilich Silva-Peña<sup>III</sup> 

María Loreto Castro Navarrete<sup>IV</sup> 

Martin Bascopé Julio<sup>I</sup> 

### RESUMEN

Este artículo se propone examinar las potencialidades pedagógicas del enfoque de los fondos de conocimiento o *funds of knowledge*, para abordar la diversidad cultural en el aula. Se analizan los resultados del proyecto realizado en un contexto escolar social y étnicamente diverso del sur de Chile y basado en una estrategia pedagógica de indagación de niños y niñas en sus propios “saberes familiares”. Las entrevistas grupales realizadas a estudiantes y la entrevista a la docente, dan cuenta del impacto positivo de la estrategia. Los y las estudiantes conocieron y valoraron los saberes de sus contextos familiares estrechando los vínculos con su familia. También pudieron aproximarse a las diferentes realidades de sus compañeros y compañeras, dando lugar a otro tipo de relación al interior del aula que favoreció la convivencia. Se argumenta el potencial que tienen los fondos de conocimiento como propuesta pedagógica en la educación intercultural en Latinoamérica.

### PALABRAS CLAVES

pedagogía intercultural; educación inclusiva; fondos de conocimiento; Chile.

---

<sup>I</sup>Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Desarrollo Local (CEDEL), Villarica, Chile.

<sup>II</sup>Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR), Centro Internacional de Cabo de Hornos (CHIC), Villarica, Chile.

<sup>III</sup>Universidad de Los Lagos, Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, Osorno, Los Lagos, Chile.

<sup>IV</sup>Investigadora independiente, Villarrica, Chile.

## **RESEARCHING FAMILY KNOWLEDGE: A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR RECOGNITION AND COEXISTENCE**

### **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to examine the pedagogical potential of the funds of knowledge approach for the recognition of classroom cultural diversity. The article presents the outcomes of the study conducted in a socially and culturally diverse school context of the South of Chile and based on a pedagogical strategy of children's inquiry in their own "family knowledge". The analysis of the experience is based on the interviews carried out with the teacher and the students involved. The study shows the positive impact of developing a teaching strategy centred in the children's inquiry into their own families' knowledge. They had the opportunity to discover and value the knowledge produced in their family contexts, thereby strengthening ties. Furthermore, the interactions among schoolmates yielded another kind of relationship in the classroom, which favoured the cohesion and living together of the school community. The potential of funds of knowledge approach as a pedagogical proposal for intercultural education in Latin America is discussed.

### **KEYWORDS**

intercultural pedagogy; inclusive education; funds of knowledge; Chile.

## **PESQUISANDO O CONHECIMENTO DA FAMÍLIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE RECONHECIMENTO E CONVIVÊNCIA**

### **RESUMO**

Este artigo examina as potencialidades pedagógicas do enfoque dos fundos de conhecimento (*funds of knowledge*) para abordar a diversidade cultural na aula. O texto analisa os resultados do projeto realizado em um contexto escolar social e etnicamente diverso do sul do Chile e é baseado em uma estratégia pedagógica de indagação de meninos e meninas em seus próprios "saberes familiares". As entrevistas grupais realizadas com estudantes e a docente mostram o impacto positivo da estratégia. As e os estudantes conheceram e valoraram os saberes dos seus contextos familiares estreitando os vínculos com sua família. Também puderam se aproximar das realidades de seus companheiros e companheiras, dando lugar a outro tipo de relação no interior da sala aula, o que favorece a convivência. Argumenta-se sobre o potencial dos fundos de conhecimento como uma proposta pedagógica para a educação intercultural na América Latina.

### **PALAVRAS-CHAVE**

pedagogia intercultural; educação inclusiva; fundos de conhecimento; Chile.

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de orientar la enseñanza hacia la atención, valoración y gestión de la diversidad cultural es un tema ampliamente debatido a nivel mundial. Organismos internacionales han puesto especial énfasis en la necesidad de abordar la realidad escolar marcada por la presencia de estudiantes migrantes (European Commission, 2017) y por estudiantes pertenecientes a pueblos originarios (UNESCO, 2019).

En Chile, al igual que en otros países Latinoamericanos, los mayores esfuerzos por abordar la diversidad cultural en el aula se han traducido en políticas, programas y acciones para la Educación Intercultural Bilingüe dirigida a fortalecer la educación, la lengua y la identidad cultural de los pueblos originarios (Dietz, 2017). Aún con los importantes avances que ha habido en esta materia (Martínez, 2017; Gutiérrez, 2020), diversos autores han señalado una serie de limitaciones y aspectos críticos tanto en el enfoque como en la implementación de la educación intercultural, entre ellos: la descontextualización de los contenidos culturales que se enseñan en el marco del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Álvarez-Santullano *et al.*, 2011; Espinoza Alvarado, 2016); el predominio de saberes fundados epistémicamente en conceptos, procedimientos y valores eurocéntricos (Quilaqueo *et al.*, 2014) y asociados al formato pedagógico occidental (Martínez, 2017); un enfoque ruralista (Williamson, 2008) que da cuenta de una visión estática y esencialista de los pueblos indígenas (Luna e Hirmas, 2005; Luna, Telechea y Caniguan, 2018). Por último, también se ha planteado la necesidad de no restringir la educación intercultural a los contextos indígenas, puesto que un verdadero reconocimiento de la diversidad cultural y étnica requiere “interculturalidad para todos” (Loncón, 2017).

Mientras aún no se resuelve del todo la relación con los pueblos indígenas, se instala un nuevo desafío educativo que es el aumento de población migrante. En Chile, la matrícula educacional extranjera creció del 1,5% el año 2015 al 3,5% el 2017 (Ministerio de Educación, 2018), concentrada en algunas instituciones públicas que cuentan con más de un 40% de estudiantes migrantes. La Política Nacional de Estudiantes extranjeros 2018–2022 (*ibidem*) ha sido puesta en marcha con el objetivo de garantizar los derechos a la educación y a la inclusión de los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, tal como reportan diversos autores, es urgente abordar las prácticas de las que son víctimas los estudiantes extranjeros en el sistema chileno y “[...] que reproducen una discriminación basada en procesos de racialización, etnización, extranjerización, generización y diferenciación en términos de clase” (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016, p. 156). Por esta razón, se hace urgente la búsqueda de nuevas perspectivas pedagógicas que aborden la diversidad cultural.

A partir de estas problemáticas, desde las políticas oficiales se ha comprendido la necesidad de acercar las escuelas al contexto social y cultural de los y las estudiantes. Ejemplo de dichas políticas es la Ley de Inclusión Escolar (Chile, 2015) que promueve la no discriminación y el reconocimiento de todos los y las estudiantes. Así también, es el documento elaborado por el Ministerio de Educación (2016) enfatizando la importancia de la inclusión en las comunidades educativas. En la misma línea surgen recomendaciones oficiales para evitar una discriminación estructural hacia los estudiantes migrantes dentro del sistema educativo, incorpo-

rando la interculturalidad de manera transversal (Ministerio de Educación, 2018). Aun así, consideramos que hacen falta nuevas aproximaciones para el abordaje de estos desafíos. En ese camino, visualizamos los fondos de conocimiento como una posibilidad para construir estas nuevas relaciones entre la escuela y el entorno social y familiar de los y las estudiantes.

## EL ENFOQUE DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

El enfoque de los fondos de conocimiento se ha posicionado en la literatura aportando una nueva mirada, nuevos lineamientos metodológicos para abordar la diversidad cultural en el aula y concretar una nueva alianza escuela-familia. El trabajo pionero en este ámbito fue el estudio longitudinal de González, Moll y Amanti (2005) de la Universidad de Arizona al concretar una perspectiva que busca el reconocimiento de la diversidad presente en el aula mediante la incorporación de las actividades propias del mundo cotidiano y familiar de los estudiantes en la enseñanza escolar. Moll (1997, p. 47, nuestra traducción) definió los fondos de conocimiento como “Los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual”. Desde esta noción, el proyecto buscaba desafiar la perspectiva del déficit con la cual se solía abordar a los estudiantes provenientes de contextos-socio económicos desaventajados poniendo en valor sus experiencias y conocimientos cotidianos (González, Moll y Amanti, 2005). Por otra parte, se buscaba también cuestionar la visión estática y esencialista de cultura que se revelaba en la habitual forma de referirse al bagaje cultural de los estudiantes (Amanti, 2005). Con estos objetivos el proyecto llevó a un grupo de profesores a acercarse a los conocimientos presentes en las familias de sus estudiantes latinos mediante una experiencia etnográfica. Los “fondos” levantados se convertían posteriormente en la base para diseñar actividades curriculares que fueran pertinentes a la realidad social y cultural de los estudiantes.

El enfoque de los fondos de conocimiento ha sido utilizado mayormente en presencia de estudiantes migrantes aunque también se registra su uso con estudiantes pertenecientes a la clase trabajadora (Kinney, 2015) y rural (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005) en Estados Unidos. Trabajos en el ámbito del lenguaje muestran cómo los estudiantes pudieron mejorar sus habilidades de expresión oral y escrita narrando sus historias familiares (Dworin, 2006) o escribiendo cartas de diálogo con el docente (Hadaway y Young, 2002; Cuero, 2010). Por otra parte, el enfoque se ha concretado en una pluralidad de estrategias didácticas con la finalidad de levantar los saberes y experiencias de los estudiantes: reporte de la vida familiar por medio de diario de vida o fotografía; retrato o dibujo identitario, análisis de artefactos y rutinas (o una combinación de estas técnicas) (Bagnoli, 2004; González-Patiño, 2011; Esteban-Guitart, 2012; Coles-Ritchie, Monson y Moses, 2015). Estudios recientes han mostrado además que el levantamiento de fondos de conocimiento, especialmente si es llevada por los mismos estudiantes, puede ser una excelente base para la creación de proyectos curriculares de aula que son motivadores para los estudiantes y que logran aprendizajes significativos (Johnson y Johnson, 2016;

Sharkey, Clavijo Olarte y Ramírez, 2016). En América Latina el desarrollo del enfoque de fondos de conocimiento ha sido escaso aunque se cuenta con algunas interesantes exploraciones en el campo desde México (Subero Tomás, Brito-Rivera y Esteban-Guitart, 2017), Puerto Rico (Rodríguez-Arocho, 2020) y Chile (Chacana, 2017; Woodrow y Newman, 2020).

En este artículo presentamos parte de los resultados de un proyecto realizado en una escuela urbana del sur de Chile con estudiantes como protagonistas de la indagación en los fondos de conocimiento. El objetivo principal de este artículo es explorar las potencialidades de este enfoque para reconocer los contextos de origen de los y las estudiantes, acercando la escuela a las familias de una manera diferente a cómo esto se ha realizado en el marco de las políticas de educación intercultural del país. Es decir, partimos de una propuesta educativa no orientada a enseñar o transmitir la cultura indígena (y no indígena) desde una visión estática y, a veces, esencialista, sino desde una perspectiva que busca valorar los saberes, conocimientos y experiencias que los niños y las niñas traen desde sus entornos sociales y realidades cotidianas.

## CONTEXTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto se desarrolló en el marco de una colaboración entre una institución formadora de profesores y una escuela con estudiantes de quinto año básico (11 a 12 años de edad) de una escuela primaria de Villarrica, ciudad de cerca 60.000 habitantes en la región de la Araucanía, en el sur de Chile. El establecimiento educacional, perteneciente a una congregación católica, cuenta con niveles que van desde el preescolar a la enseñanza media. Este centro educativo, conocido como uno de los más tradicionales de la ciudad por haber sido fundado en 1908, desde el año 2016 es enteramente subsidiado por el Estado. En virtud de la Ley de Inclusión Escolar promulgada en 2015, educarse en este colegio es completamente gratuito para las familias, lo que ha favorecido la presencia de una población escolar diversa, perteneciente, principalmente, a estratos socio-económicos medios y bajos y, en un porcentaje cercano al 30% de descendencia Mapuche, principal pueblo indígena de la región y del país.

Frente a la mayor demanda de matrícula, el colegio en 2017 abrió nuevos cursos y, entre ellos, el cuarto básico. Este mismo grupo fue el que participó de la investigación en 2018, siendo su reciente conformación, una de las razones para que la docente a cargo, como nos comentó, se interesara en participar de un proyecto orientado a levantar conocimientos de los niños y de las niñas y a generar mayor integración entre los y las estudiantes. Al mismo tiempo, la docente consideró que podía contribuir a los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Orientación, en especial en lo relativo al proceso de formación integral, personal, afectiva y social. La docente es la encargada realizar esa asignatura por ser profesora “Jefe” del curso, que en el sistema escolar chileno es un tutor que guía y acompaña en un plano emocional y personal a sus estudiantes.

El grupo estaba compuesto por un total de 34 estudiantes, 16 hombres y 18 mujeres. La casi totalidad (32) participó de la investigación tras el consentimiento de los apoderados y el asentimiento otorgado por los mismos niños y las niñas.

La investigación consistió en un estudio de caso (Yin, 2002) que se desarrolló entre agosto y diciembre de 2018 y tuvo dos componentes, el primero fue la recopilación de los fondos de conocimiento o saberes familiares por parte de los y las estudiantes y por el equipo de investigadores; el segundo fue el análisis del proceso pedagógico llevado a cabo con los niños y las niñas. Este segundo componente es el foco de este artículo. En cambio, el primer componente fue sistematizado en una publicación que fue el principal producto del proyecto, en la que se recopilan los textos y dibujos producidos por las y los estudiantes en el proceso (Luna, Díaz y Bascopé, 2019). En particular, estos dos componentes de la investigación se desarrollaron en tres momentos o etapas:

1. la recopilación y el registro de saberes familiares por parte de los y las niñas;
2. la realización de entrevistas a familias de parte del equipo investigador, con el objetivo de explorar en mayor profundidad los relatos compartidos por los niños y niñas; y
3. la realización de entrevistas a la docente y a estudiantes sobre su experiencia y percepción del proceso.

Este artículo se focaliza en el segundo componente de la investigación, es decir en el análisis del proceso pedagógico caracterizado por la investigación de los niños y niñas en sus saberes familiares en el marco de la asignatura de Orientación. En la siguiente sección se describen las dos etapas que conciernen este análisis.

## METODOLOGÍA DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

El proceso didáctico de investigación de partes de los y las niñas se llevó a cabo entre agosto y noviembre 2018. Los y las estudiantes del quinto año de enseñanza básica adhirieron al proyecto “En búsqueda del propio patrimonio: niños y niñas descubren historias y saberes de sus familias”<sup>1</sup> bajo la invitación de que fueran “reporteros” de sus “saberes familiares”. La noción de “saberes familiares”, entendida de forma similar a la de *funds of knowledge*, como “todos los conocimientos, habilidades, creencias, hábitos que son importantes para el funcionamiento y bienestar de cada familia”, fue explicada a los niños y las niñas con ejemplos concretos de una variedad de actividades que se realizan en casa y que requieren conocimientos específicos que, muchas veces, son propios de un hogar como cocinar determinadas recetas, hacer ciertos arreglos, curar enfermedades, entre otros. En particular, se solicitó a los niños y las niñas que registraran en un cuaderno llamado “diario de reporte” las actividades cotidianas en que estuvieran involucrados sus padres o miembros de familia relacionadas con sus oficios u ocupaciones tanto dentro como fuera del hogar. Se enfatizó que observaran qué hacían sus padres y cómo lo hacían, preguntando eventualmente para complementar lo observado. Semanalmente, antes de la hora de Orientación las investigadoras recogían los cuadernos para revisar lo escrito en casa, retroalimentando

---

1 El proyecto estuvo financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

por medio de mensajes pegados en post-it y solicitando, con preguntas, más detalles y especificaciones sobre la información entregada. Posteriormente, durante la hora de la asignatura de Orientación (entre 45 y 60 minutos a la semana), se entregaban los cuadernos de vuelta a los y las estudiantes y se pedía a algunos que leyeran en voz alta sus relatos con el doble objetivo de mostrar al resto un ejemplo significativo de relato y, a la vez, de generar una instancia de intercambio y conocimiento recíproco. Durante la misma clase, las investigadoras entregaban nuevas indicaciones para las actividades a realizar en casa. Tras 4–5 semanas dedicadas a la escritura de relatos en sus diarios, se le pidió a los niños y a las niñas que representaran por medio de una historieta alguna escena o situación asociada con sus escritos (ej. escena de robo en un supermercado de un papá supervisor de guardias de un supermercado). Para finalizar, los y las estudiantes realizaron una entrevista a un familiar para que les contaran la historia de cómo había llegado a realizar la actividad reportada en su cuaderno. De este modo, mostraron otros aspectos de su “patrimonio” familiar. Durante todo este proceso la profesora estuvo siempre presente, apoyando en la creación de un clima propicio para la realización de las actividades y en la entrega de instrucciones de parte de las investigadoras. El total de cuadernos con registros que se recopilaron fueron 22. Algunos estudiantes fueron participantes activos aunque se perdieron el cuaderno en el proceso.

Tras cerrar la indagación con los niños y las niñas, en diciembre 2018, se realizaron algunas entrevistas. En particular, se realizó una entrevista en profundidad a la docente encargada del curso y 4 entrevistas grupales semiestructuradas a algunos estudiantes. En total se entrevistaron 13 estudiantes. Las entrevistas grupales indagaron en la percepción de los niños y niñas respecto al proyecto, su grado de satisfacción, las dificultades vivenciadas, los aspectos que más los habían motivado y lo que habían aprendido. Por su parte, la docente fue entrevistada acerca de la metodología implementada, de su experiencia como docente y del impacto que ella percibía del proyecto.

## ANÁLISIS DE DATOS

Como se mencionó, para el presente trabajo el análisis de datos se focalizó en las entrevistas realizadas en la tercera etapa sobre la percepción del proyecto de partes de los y las participantes. Para abordar el material recopilado se utilizó una técnica de análisis cualitativo del contenido (Krippendorff, 1990; Bardin, 1996). Dicho análisis contó con las siguientes etapas:

1. lectura de todas las transcripciones de entrevistas;
2. identificación de principales temas emergentes entorno a la experiencia y, en particular, respecto a la percepción positiva del proyecto que fue la predominante;
3. selección de diferentes citas en función de los temas identificados y clasificación;
4. reagrupación de todos los temas y de las citas correspondientes en macrocategorías analíticas; y
5. revisión de las citas a la luz de las macrocategorías e identificación de matices interpretativos.

Tanto en las entrevistas a niños y niñas como en la entrevista a la profesora, se releva la categoría descriptiva del “conocer”, en los mismos términos planteados por los y las entrevistadas. De las entrevistas a los y las niñas se desprenden las siguientes sub-categorías:

- conocer cosas nuevas de lo que hacen los papás u otros miembros de la familia;
- conocer más en profundidad lo que hacen los padres u otros miembros de la familia;
- conocer lo que hacen los padres de compañeros/as; y
- conocer aspectos de la vida en sociedad a partir del conocimiento de otros (ej. diferentes tipos de trabajo; que hay familias que necesitan más apoyo etc.).

En cambio, en la entrevista a la profesora se evidencian las siguientes categorías:

- conocerse entre compañeros;
- conocerse entre familias; y
- conocer a los estudiantes.

También se releva otra categoría, estrechamente relacionada con las anteriores que es “vínculo”. Las categorías levantadas de la totalidad de las entrevistas fueron reagrupadas en las tres siguientes macrocategorías analíticas:

1. Re-conocimiento del propio contexto familiar o “patrimonio”;
2. Re-conocimiento de la realidad familiar de otros/as; y
3. Mejoramiento de la convivencia.

Al emplear el término de “re-conocimiento” queremos sugerir que el conocer, en este caso, no es un acto neutral, sino tiene un sentido de legitimación o validación de lo que se conoce. Este término evoca la noción de “reconocimiento” aplicada con la intención de revertir relaciones epistemológicas y políticas asimétricas entre culturas o naciones (Taylor, 1993).

## RESULTADOS

En términos generales, las entrevistas realizadas a la docente y a estudiantes dan cuenta de un alto grado de satisfacción por las actividades realizadas en el marco del proyecto así como por sus efectos en diversos ámbitos. A continuación se presentan los resultados en función de las tres grandes categorías identificadas:

1. Re-conocimiento del propio “patrimonio” familiar;
2. Re-conocimiento de los saberes de “otros”; y
3. Mejoramiento de la convivencia.

Las últimas dos, dada la estrecha relación que tienen, se analizan de manera conjunta.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para proteger el anonimato de los/as participantes se utilizan seudónimos.

## RE-CONOCIMIENTO DEL PROPIO “PATRIMONIO” FAMILIAR

“[Antes del proyecto] No sabía (...) lo que hacían antes, en lo que trabajan antes o lo que hacían antes.” (Carla, profesora). Los niños y las niñas entrevistadas destacan haberse enterado de varios aspectos de la vida de los padres y madres. Comentan además haber “descubierto” algunas dimensiones de la vida actual de sus progenitores, relacionadas con sus oficios, profesiones o quehaceres domésticos. De esta manera se enteran de aspectos más específicos o “técnicos” de actividades normalizadas en la vida diaria, otorgándoles un nuevo valor.

Supé más cosas que hacía mi papá, mi mamá, supé cómo que, emm, como hacían sus trabajos, por ejemplo: cómo hacía mi mamá sus almohadas, eh..., cómo preparaban las tazas que hacían las fotos que le ponía y mi papá donde mandaba a pedir los vidrios, que los cortaban, las ventanas, los espejos que hacían, todo eso. (Marcelo, estudiante)

Es interesante notar que este conocimiento sobre la propia familia forma parte del aprendizaje de estos niños y estas niñas, ya sea en términos de contenidos (e.g. informaciones sobre hechos o situaciones significativas en la vida de los familiares) o, en términos de habilidades (e.g. conocimientos procedimentales para realizar una actividad como cocinar, arreglar un auto, etc.)

Esta nueva forma de plantearse ante “lo familiar” y la realidad que les pertenece y que perciben como algo “dado” y natural es corroborada por Roberta: “Aprendí a estar más atenta a las cosas que hacen mis abuelos, mi tía, y tener más interacción con la familia, más que nada... ir preguntando y ver, y ver, y ver, y reportear.” (Roberta, estudiante).

Roberta parece haber comprendido la “misión” entregada: actuar como “reporteros y reporteras” de actividades familiares. Muestra haber captado que lo más importante para descubrir el propio patrimonio era ponerse en una actitud de “atención”, haciendo uso de las preguntas, la observación (“ver, y ver, y ver”) y la escritura (“reportear”) como herramientas para visibilizar aspectos normalmente ignorados de su vida familiar. También, de manera más explícita que el resto de sus compañeros, relata cómo esa nueva forma de posicionarse respecto a su familia la lleva a pasar más tiempo con ella. Hablamos de un tiempo diferente porque está marcado por una disposición a descubrir los aportes únicos que pueden entregar sus seres más cercanos.

Los comentarios del conjunto de niños y niñas acerca de este proceso de “redescubrimiento de sus raíces” complementan lo que pudimos relevar mediante los registros realizados en sus cuadernos. Esto nos lleva a pensar que la revalorización de los saberes y oficios familiares podría haber implicado un proceso de fortalecimiento identitario relacionado con el *re-conocimiento* de parte de los niños y las niñas en las tradiciones familiares a las que pertenecen. Esto es especialmente evidente en los relatos de las recetas de familia, las que, a veces, son traspasadas a las nuevas generaciones en el marco del mismo proyecto y de la nueva “atención” y conciencia que éste genera en los y las estudiantes e, indirectamente, en sus familias.

Me enseñó (sobre) toda mi familia. Yo y mi tía hicimos la Pavlova. La receta viene de mi abuela. (Josefina, estudiante).

Con mi mamá hicimos once, hicimos chapaleles, una comida típica de Chiloé. Esa comida se la cocinaba mi abuela a mi mamá y a sus hermanos. Yo aprendí a hacerla; es muy fácil: solo se hace con agua y harina. Es como una sopaipilla pero se hierve en agua, después se saca del agua y se sirve con miel y mermeladas, acompañado con un tecito. Quedan muy ricos. Estos eran unos de los alimentos que mi abuela les daba a sus hijos en Chiloé. (Cristóbal, estudiante)

Con esta última cita podemos ejemplificar aquello que observamos en el transcurso del proyecto. Había un avance en el conocimiento de la familia, de las raíces familiares. A través de este conocimiento se genera un autoconocimiento. Van construyendo y afirmando su propia identidad a través de profundizar en estos saberes. De alguna manera, hacerse parte de este “buceo” por el patrimonio cultural de la familia también va formando en torno a la capacidad de constituirse junto a otros o a otras: tal como aprendo de mí y de mi familia puedo aprender de las otras familias. Así, este proceso genera un tejido colectivo de saberes.

Así cuando Julián expresa *“Fue una linda experiencia compartir con mis compañeros y conocer más a mi familia”* pareciera sugerir que el proceso de reconocer sus propias raíces y conocer las de otros, no sólo se desenvuelven paralelamente, sino también están interconectados. La identidad y autoestima se reafirma además del descubrimiento en la posibilidad de compartirlo. Al mismo tiempo, compartir las propias experiencias con el colectivo contribuye al proceso de autorreconocimiento, ayudando a visualizar lo que hace única la propia forma de vida. También, dicho intercambio genera un lazo que pone en diálogo los mundos de la familia y de la escuela, favoreciendo la convivencia entre pares.

## EL RE-CONOCIMIENTO DE LOS SABERES DE “OTROS” Y EL MEJORAMIENTO DE LA CONVIVENCIA

La lectura de relatos en clases tuvo un objetivo más demostrativo que de socialización. De este modo, a través del modelamiento, los y las estudiantes comprendían mejor qué tipo de reportes se esperaba de ellos/ellas. Aunque no era el objetivo, en sus evaluaciones de la experiencia, los estudiantes destacaron el valor de haber podido conocer a sus compañeros/as, a sus familias y a sus *saberes*, sea que estos fueran expresados como trabajos, actividades o vivencias.

Yo no conocía antes lo bueno de mis compañeros, nunca me llamó la atención [...] y además para saber cómo hacen cosas con su familia. (Fermín, estudiante)

Conocí a su familia [...]. Que algunos de los papás y las mamás trabajaban en mecánica, en unos puestos y en otras cosas más. (Joaquín, estudiante)

Los testimonios reportados sugieren que los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de apreciar la “diversidad” que existe en su aula, es decir, como en cada

familia se despliegan rubros y “especialidades” diferentes. Se comparte cuando se expone el propio relato a los compañeros en clase, cuando se trabaja juntos en la sala y se mira otro trabajo. También, cuando las actividades generan, de forma espontánea, conversaciones e intercambios sobre “otras cosas” entre pares. Este último aspecto, puntualizado por la docente, se refiere a que las tareas asociadas al proyecto movilizan otro tipo de contenidos, dando lugar a un nuevo tipo de vínculo al interior del aula. Les permite expandir la noción que tienen de los pares más allá de lo que manifiestan en el espacio compartido del aula. Vemos, además, que ese “compartir” no solo permite a niños y niñas “sorprenderse” de las variadas formas de vida que están detrás de cada compañero y compañera. También, logra aproximar a los/as estudiantes a la diversidad de existencias o actividades en la sociedad, lo que Juan expresa como *“los varios tipos de trabajo entre todos los padres”*.

En algunos casos, este diferente acercamiento a la realidad de los pares va más allá del mero aprecio de lo que es específico de cada familia. Por ejemplo, lleva a dos niñas a empatizar con sus compañeros y compañeras respecto a situaciones no favorables que puedan vivenciar en sus casas. Así, ellas sacan conclusiones respecto a cómo abordar esta situación con quienes han sido afectados. Este es el caso de Francisca, quien comenta haber aprendido *“que hay familias que necesitan más apoyos que otras”*. *“Por ejemplo, en el caso de Benito, que su mamá trabaja hasta muy tarde y él se queda solo en su casa y a veces uno necesita que la mamá esté ahí con uno”*. Esta reflexión es compartida por Tamara, quién, durante la misma entrevista grupal comenta sobre lo que conoció de sus compañeros: *“[...] no sabía que por ejemplo sus abuelos se le habían muerto [...] Y lo mismo que la Pancha porque a veces Benito pasa un día solo o la noche solo y él capaz que se siente mal de no estar acompañado”*.

Es así como el trabajo con los fondos de conocimiento permitió avanzar en un aprendizaje del otro desde un punto de vista no solo cognitivo sino también emocional, puesto que los llevó también a vincularse desde la empatía y la compasión, entendidas como la capacidad de conectarse, comprender e involucrarse en la experiencia subjetiva de otros. Este aprendizaje *sobre* otros y *con* otros de algún modo significó construir una red de relaciones que permitieron fortalecer la convivencia.

Este es un punto especialmente destacado por la docente, a partir de sus observaciones de los estudiantes en sus interacciones diarias. Ella señala que las actividades realizadas para el proyecto permitieron construir un espacio de convivencia más agradable a partir del reconocimiento de prácticas y otros elementos comunes entre los compañeros y compañeras:

Porque se trataron con mucho más respeto, algunos incluso decían: -Ah si tu mamá hace el mismo pastel que hace mi mamá, yo le conté a mi mamá que tu papá hace tal cosa, y mi papá dijo que su abuelo también hacía eso-. Entonces los chicos tenían otro tema de conversación cuando de repente los juntaba en grupo para trabajar. (Carla, profesora)

[...] Cuando se juntaron en grupo empezaron a hacer sus dibujos, ahí si ya empezaban a mirar el dibujo “oye qué significa eso” “ah, esto...” y ahí entraron más en confianza y uno empezaba a darse cuenta de que a la que le gustaba el

fútbol se reunía con el otro que le también gustaba el deporte o el que salía al jardín con el otro que también le gustaba eso [...]. (Carla, profesora)

Las palabras de la profesora sugieren que el descubrimiento de las similitudes entre estudiantes y entre sus contextos de origen se configura como otra dimensión relevante del proceso de reconocimiento de los saberes de los compañeros y compañeras y se convierte en el fundamento de otro tipo de interacción y diálogo entre los niños y las niñas.

El resultado de esas nuevas interacciones entre los niños y las niñas es, para ella, un evidente mejoramiento del clima de aula y de las relaciones entre ellos y ellas, lo que conceptualiza como “unión”. La docente lo visualiza como un logro significativo dada la historia del curso:

Era un curso que se venía formando desde el año pasado, y eran todos alumnos nuevos de diferentes colegios. Entonces, ellos tuvieron su experiencia en cuarto básico de comenzar a conocerse y en quinto cuando los tomo. Con el proyecto logramos que se unieran como curso, porque no eran muy unidos ellos. Cada uno vivía su planeta, digamos, y venían de diferentes partes de Chile también. No teníamos alumnos que hayan sido desde pre kínder de acá del colegio. Entonces eso me sirvió mucho porque los apoderados también se unieron. Podíamos hacer las reuniones entretenidas; de repente no faltaba la mamá que contaba que su hijo había hecho tal cosa en el librito, en el cuadernito que le habían pasado del proyecto. (Carla, profesora)

La docente reporta que la unión lograda por el proyecto involucra a las familias también. El “cuadernito” donde los niños y las niñas registran sus prácticas familiares se convierte en tema de conversación y complicidad entre los apoderados también, que se refieren a lo que escriben y comparten sus hijos e hijas.

Estos aspectos son especialmente valorados por la docente en su calidad de Profesora Jefe, que tiene el rol de fomentar la buena convivencia en el curso así como de manejar la relación con las familias de los estudiantes. El proyecto le ofrece una forma más constructiva y efectiva de trabajar las relaciones interpersonales, lo que es un objetivo específico de la asignatura de Orientación a su cargo. A su juicio, le otorga la posibilidad de salirse de un marco de trabajo muy estructurado, generado desde el currículum prescrito por el Ministerio de Educación, para dar lugar a una propuesta pedagógica más flexible y co-construida con los estudiantes. En este sentido, pareciera que el trabajo desde una perspectiva de los fondos de conocimiento genera un espacio más horizontal y facilita también la relación entre docente y estudiantes. Este es el resultado también de un conocimiento más profundo de sus estudiantes que ella siente que logra por medio del levantamiento de los fondos de conocimiento de los niños y las niñas, porque, tal como afirma: “Ahora yo les conozco los gustos y más encima, una puede determinar qué actividades se pueden realizar, sabiendo que el chico lo va a hacer, que el grupo curso lo va a hacer bien.” (Carla, profesora).

Finalmente, podemos visualizar que en un ámbito de relaciones en que se imbrican los conocimientos de unos/as con otros/as se posibilita la construcción de

espacios escolares en convivencia de calidad. El desarrollo de habilidades de carácter socio-emocional se logra por medio de prácticas situadas que forjan vínculos auténticos en el aula, tanto entre estudiantes como entre éstos y la docente, lo que sienta las bases para el diseño de propuestas pedagógicas más pertinentes y significativas.

## DISCUSIÓN

El proyecto “En búsqueda del propio patrimonio”, concebido principalmente como una metodología didáctica, tuvo resultados favorables en diferentes planos. En primer lugar, permitió que los y las estudiantes pudiesen conocer y valorar los saberes presentes en sus contextos familiares. Esto fue percibido como algo gratificante que estrechó su vínculo con la familia y, podríamos deducir, afianzó su identidad social y cultural. En segundo lugar, el proceso paralelo de autoconocimiento llevado a cabo por todos los niños y las niñas generó la posibilidad de interacciones cualitativamente diferentes. Tanto estudiantes como la docente valoran estos intercambios. Desde esta perspectiva, vemos que existen posibilidades de convertir a la escuela en un espacio facilitador de las relaciones de los y las estudiantes con sus familias. Al mismo tiempo, acerca a los principales participantes de ese espacio (la docente y los compañeros y las compañeras de curso) al mundo familiar y a la vida de cada niño y niña. El movimiento de ida y vuelta entre la casa y la escuela se materializa en los traslados del diario de reporte (“cuadernito”) que circula entre esos dos mundos, se expone a los compañeros en clase y se convierte en motivo de conversación entre los apoderados cuando se encuentran en las reuniones escolares, mostrando las similitudes y diferencias entre las familias. Así el cuaderno de registros se convierte en el nuevo puente entre la familia y la escuela.

Ahora, de forma más específica, podemos revisar las potencialidades del enfoque de los fondos de conocimiento para acercar la escuela a las familias de una manera diferente y considerando los contextos de las comunidades educativas. Aquí, el primer aspecto que queremos destacar es el rol que cumple la indagación en los fondos de conocimiento llevada a cabo por los mismos niños y niñas como una actividad pedagógica. Zipin (2009), habiendo tenido que optar él mismo por abordar la investigación en fondos de conocimiento como una actividad de los niños (por razones de viabilidad financiera) en vez de generar una etnografía con los docentes, cuestiona que esta aproximación a logre un impacto similar al alcanzado por los históricos y pioneros investigadores de los *funds of knowledge* (González, Moll y Amanti, 2005) en términos de desafiar la perspectiva deficitaria de los docentes sobre sus estudiantes. Por otra parte, diversos trabajos han abordado la investigación de los fondos de conocimiento como una actividad indagatoria de los y las estudiantes, mostrando tanto su impacto en la autovaloración de estudiantes y en la consolidación de sus identidades como su potencial para el diseño de actividades pedagógicas pertinentes y significativas (Cuero, 2010; Esteban Guitart y Saubich, 2013; Esteban-Guitart y Moll, 2014; Mantei y Kervin, 2014). Nosotras queremos destacar el valor pedagógico *per se* que tiene este proceso de descubrimiento de los propios saberes guiado desde el ámbito escolar.

Nuestra investigación ha mostrado que la transformación de las prácticas pedagógicas y del currículum, que siempre ha sido parte de la esencia de los fondos de conocimiento, no es sólo un efecto del conocimiento que los docentes adquieren sobre sus estudiantes y del cambio a nivel de sus creencias sobre ellos y ellas. Siguiendo a Paulo Freire (1970), creemos que la adopción de prácticas pedagógicas alternativas y nuevos contenidos curriculares es un proceso necesario para generar diferentes relaciones de aula y configurar el espacio para cuestionar las miradas deficitarias que posicionan al saber escolar en una posición hegemónica respecto a los saberes de los educandos. En este sentido, la promoción de un proceso de levantamiento de fondos basado en una mirada autoetnográfica (Blanco, 2012; Boylorn y Orbe, 2014; Denzin, 2014; Tilley-Lubbs, 2014) de los y las estudiantes, permitiéndoles ser la “voz” de sus familias y de sus comunidades, es en sí misma una práctica pedagógica innovadora y se configura como un auténtico ejercicio de justicia epistémica (González, 2015) en el aula escolar. Recordemos cómo la docente rescata el valor pedagógico y curricular del proyecto de indagación mencionando que le permitió cumplir con objetivos de aprendizaje de la asignatura de Orientación de una manera “no forzada”, favoreciendo la iniciativa y la participación espontánea de los niños y las niñas. En este sentido, consideramos que nuestra investigación contribuye a posicionar la metodología de la autoindagación basada en el enfoque de los fondos de conocimiento como una estrategia efectiva para el desarrollo de una pedagogía con pertinencia cultural o culturalmente sustentable, como señalan Esteban-Guitart *et al.* (2019), donde la pertinencia, no está dada por los contenidos establecidos o impuestos desde el Ministerio de Educación, sino por lo que los y las estudiantes levantan, significan, expresan y representan entorno a sus fondos de conocimiento. Por otra parte, Zhang-Yu y Lalueza (2017) sugieren que la aproximación autoetnográfica es idónea para comprender los fenómenos de construcción identitaria en contextos culturalmente diversos. Esta estrategia, de acuerdo con Montero-Sieburth (2006), en el ámbito educativo resulta particularmente útil a la hora de comprender e incorporar la individualidad de cada estudiante y la valoración de parte de los y las estudiantes de su propia identidad en contextos de homogeneización cultural.

Nos parece especialmente relevante este punto que, a nuestro juicio, refuerza uno de los principios inspiradores de los fondos de conocimiento que es la noción de cultura no como un “contenido” o una representación esencializada de las características de un grupo humano (Amanti, 2005) sino como un conjunto de actividades y significados que se despliegan en la vida diaria de los sujetos que pertenecen a una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). La importancia de un enfoque situado para mirar a la cultura y abordar una educación culturalmente pertinente ha sido relevado también en el contexto latinoamericano en el marco de las críticas a los programas de educación intercultural que han fomentado visiones preconcebidas, estáticas y esencialistas de las culturas minoritarias a las que se dirigen (Bertely, Gasché y Podestá, 2008; Jiménez Naranjo, 2009). En particular, el *método inductivo intercultural* que se ha difundido en Brasil y México a partir del trabajo del antropólogo Jorge Gasché, ha instalado una nueva mirada hacia la incorporación de la “cultura” en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto de pueblos indígenas. Al considerar como “cultura” las prácticas reales y cotidianas de los terri-

torios donde está situado el centro escolar, Gasché (2010) propone poner atención en las vivencias de los niños y de las niñas y en las prácticas comunitarias en que participan como base para una articulación de sus saberes con el currículum oficial.

Los fondos de conocimiento con su abordaje de los saberes restringido al ámbito familiar y carente de las aspiraciones de orden político e ideológico propias de la interculturalidad crítica y decolonial latinoamericana (Walsh, 2005) pareciera no tener cabida en contextos de pueblos originarios, lo que puede explicar la escasa proliferación de este enfoque desde América Latina, como señalamos en el marco teórico. En efecto, la perspectiva de los fondos de conocimiento surge con relación a procesos de migración, donde la interculturalidad tiene un alcance más acotado, y se plantea más como un proyecto de integración social preocupado por la oportuna acogida de los estudiantes de origen extranjero y la creación de condiciones favorables para la convivencia multicultural (Chiodi, 2001). Sin embargo, la literatura muestra cómo el concepto de fondos de conocimiento ha sido aplicado de diferentes maneras, aproximándose a fuentes de información diversas así como logrando alcances y problematizaciones variadas, que dejan todavía abiertas muchas posibilidades de “expansión” y problematización del concepto al igual que una pluralidad de opciones para su apropiación desde la educación formal (véase Hogg, 2011). En este sentido creemos que los fondos de conocimiento también en presencia de pueblos originarios pueden contribuir a una educación intercultural más inductiva, especialmente si se abordan desde una actividad pedagógica de indagación realizada por los y las estudiantes.

Por otra parte, los resultados de la investigación presentada nos muestran que el enfoque de los fondos de conocimiento tiene el potencial de trabajar otro aspecto fundamental para la educación intercultural que es la convivencia. Hevia Rivas (2003) plantea que la convivencia, junto con la pertinencia y la equidad, son los tres pilares de una educación intercultural. Hirmas y Blanco (2009) por su parte, señalan cómo las experiencias de educación intercultural más exitosas en Latinoamérica no dan cuenta de un trabajo con la dimensión de la convivencia. En otras palabras, en Latinoamérica se ha puesto el foco en el diseño e implementación de programas educativos que dan realce a los saberes y las prácticas propias de los pueblos indígenas dejando en segundo plano el trabajo pedagógico para derribar prejuicios y combatir la discriminación y, al mismo tiempo, para desarrollar relaciones basadas en el diálogo, el respeto, la empatía, aspectos centrales para la construcción de una sociedad pluralista y multicultural.

La convivencia escolar que promueven el enfoque de fondos de conocimiento se aborda como una forma de participación en el centro escolar y no como un contenido de aprendizaje. Facilita la construcción de un mundo en común a partir del diálogo de distintas experiencias, situaciones vitales, miradas y conocimientos. Favorece un reconocimiento pleno porque “multidireccional”, puesto que al reconocer y compartir los propios saberes se invita al otro a mirarse a sí mismo y a verse a sí mismo en el otro descubriendo las diferencias así como los aspectos que se tienen en común, desde un nuevo vínculo.

Para finalizar, queremos reafirmar el valor de una metodología basada en los fondos de conocimiento que pone atención en saberes “otros”, no hegemónicos, para repensar el currículum escolar a partir de temáticas emergentes que los y las estudiantes traen desde sus propias realidades, especialmente si estas son subalternas.

La investigación presentada muestra el potencial de los fondos de conocimiento de aportar de manera significativa aprendizajes transformacionales a la educación intercultural latinoamericana y la educación inclusiva, especialmente ante el más reciente desafío que presenta la presencia de estudiantes migrantes.

Por cierto este estudio tiene solo un carácter exploratorio y sería necesario y pertinente estudiar la implementación de estrategias basadas en este enfoque a mayor escala y en contextos educativos con características culturales y socio-económicas diferentes como podrían ser establecimientos municipales con población migrante o escuelas rurales indígenas. Además, es esperable que nuevas investigaciones en este ámbito consideren la visión y experiencia de las familias en torno al proceso de levantamiento de “saberes familiares” y también que pudiesen explorar de forma más sistemática la veta autoetnográfica en la indagación de los propios saberes que aparece en este estudio, considerando otras formas de registro que van más allá del relato escrito, lo que fue el foco del proyecto realizado.

En conclusión, esperamos que este trabajo inspire el desarrollo de nuevas líneas de investigación que exploren el potencial de trabajar pedagógicamente los fondos de conocimiento desde un enfoque basado en la indagación de los y las estudiantes, sea como una práctica de justicia epistémica, sea como una manera de construir comunidades escolares inclusivas, en todo contexto de “diversidad cultural”.

## AGRADECIMIENTOS

Se agradece a los siguientes programas y organismos por haber participado en el financiamiento de esta publicación: Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) — Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) 1201763; Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) — Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) 1201882; Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR), Fondo de Financiamiento de Centros de Investigación en Áreas Prioritarias (FONDAP) 1510006; Centro para el Desarrollo Local (CEDEL), Pontificia Universidad Católica de Chile; Centro Internacional Cabo de Hornos (CHIC) y Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID)/BASAL FB210018.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-SANTULLANO, P.; FORNO, A.; RIVERA, R.; FUENZALIDA, P.; ALVES, A. Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto mapuche: Silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico. *Alpha*, Osorno, n. 32, p. 127-148, jul. 2011. Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22012011000100011](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012011000100011). Acceso el: 23 ago. 2023.
- AMANTI, C. Beyond a beads and feathers approach. En: GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (ed.). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 131-142.

- BAGNOLI, A. Researching identities with Multi-method Autobiographies. **Sociological Research Online**, v. 9, n. 2, p. 1-17, 2004. <https://doi.org/10.5153/sro.909>
- BARDIN, L. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal Ediciones, 1996.
- BERTELEY, M.; GASCHÉ, J.; PODESTA, R. (ed.). **Educando en la diversidad**: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. v. 1. Quito y México: Editorial Abya Yala y CIESAS. 2008. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/11656>. Acceso el: 23 ago. 2023.
- BLANCO, M. Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. **Andamios**: Revista de Investigación Social, v. 9, n. 19, p. 49-74, may.-ago. 2012.
- BOYLORN, R. M.; ORBE, M. P. **Critical autoethnography**: intersecting cultural identities in everyday life. Abingdon, Oxon: Routledge, 2014.
- CHACANA, M. **Comprensión lectora, léxico disponible y fondos de conocimiento en escolares de Alto BíoBío**. 2017. 87 f. Tesis de grado (Licenciado en Educación y Título Profesional de Profesora con mención en 1° ciclo) — Carrera de Educación General Básica, Universidad de Concepción, Los Ángeles, 2017. Disponible en: <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2453/3/Chacana%20Carvajal.pdf>. Acceso el: 23 ago. 2023.
- CHILE. Ley N° 20845, de 29 de mayo de 2015. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. **Diario Oficial de la República de Chile**, Santiago de Chile, 8 jun. 2015.
- CHIODI, F. El enfoque intercultural en la política italiana de la inmigración. Un primer análisis comparativo acerca del uso del paradigma intercultural en Italia y en América Latina. En: CONGRESO INTERNACIONAL CONSTRUYENDO RELACIONES ENTRE CULTURAS: UN DESAFÍO DEL SIGLO XXI, 2001, Villarrica. **Anais** [...]. Villarrica: Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional Villarrica, 2001. p. 1-27.
- COLES-RITCHIE, M.; MONSON, B.; MOSES, C. Drawing on Dynamic Local Knowledge Through Student-Generated Photography. **Equity & Excellence in Education**, v. 48, n. 2, p. 266-282, 2015. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1025615>
- CUERO, K. K. Artisan with Words: Transnational Funds of Knowledge in a Bilingual Latina's Stories. **Language Arts**, v. 87, n. 6, p. 427-436, 2010. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/41804214>. Acceso el: 22 ago. 2023.
- DENZIN, N. **Interpretative Autoethnography**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014.
- DIETZ, G. Interculturalidad: Una aproximación antropológica. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 39, n. 156, p. 192-207, abr.-jun. 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923012>. Acceso el: 22 ago. 2023.
- DWORIN, J. E. The Family Stories Project: Using Funds of Knowledge for Writing. **The Reading Teacher**, v. 59, n. 6, p. 510-520, 2006. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/20204384?seq=1>. Acceso el: 22 ago. 2023.

- ESPINOZA ALVARADO, M. Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Una evaluación crítica del estado del debate. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, v. 53, n. 1, p. 1-16, 2016. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>
- ESTEBAN-GUITART, M. La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. **Revista de Ciencias Sociales (Ve)**, v. XVIII, n. 4, p. 587-600, oct.-dic. 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/280/28025469002.pdf>. Acceso el: 22 ago. 2023.
- ESTEBAN-GUITART, M.; LALUEZA, J. L.; ZHANG-YU, C.; LLOPART, M. Sustaining Students' Cultures and Identities. A Qualitative Study Based on the Funds of Knowledge and Identity Approaches. **Sustainability**, v. 11, n. 12, 3400, 2019. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- ESTEBAN-GUITART, M.; MOLL, L. Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. **Culture & Psychology**, v. 20, n. 1, p. 31-48, 2014. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- ESTEBAN-GUITART, M.; SAUBICH, X. La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. **Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria**, v. 25, n. 2, p. 189-211, 2013. <https://doi.org/10.14201/11583>
- EUROPEAN COMMISSION. PPMI: Publications Office of the European Union. **Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education: final report**. [Website]. Vilnius-Lituania: Publications Office of the European Union, 2017. Disponible en: <http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>. Acceso el: 23 ago. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 1970.
- GASCHÉ, J. De hablar de educación intercultural a hacerla. **Mundo Amazónico**, v. 1, p. 111-134, 2010. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414>. Acceso el: 22 ago. 2023.
- GONZALES, L. An *Acción* Approach to Affirmative Action: Hispanic-Serving Institutions as Spaces for Fostering Epistemic Justice. **Association of Mexican American Educators Journal**, v. 9, n. 1, p. 28-41, 2015. Disponible en <https://amaejournal.utsa.edu/index.php/AMAE/article/view/168>. Acceso el: 22 ago. 2023.
- GONZÁLEZ, N.; MOLL, L.; AMANTI, C. (ed.). **Funds of knowledge: Theorizing practice in households, communities, and classrooms**. Barcelona-España: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- GONZÁLEZ-PATIÑO, J. Rutinas de la infancia urbana mediadas por la tecnología: Un análisis visual. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, v. 7, n. 2, p.1-16, 2011. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/236671392\\_Rutinas\\_de\\_la\\_infancia\\_urbana\\_mediadadas\\_por\\_la\\_tecnologia\\_Un\\_analisis\\_visual](https://www.researchgate.net/publication/236671392_Rutinas_de_la_infancia_urbana_mediadadas_por_la_tecnologia_Un_analisis_visual). Acceso el: 22 ago. 2023.
- GUTIERREZ, G. La Interculturalidad en Chile. Tensiones y Desafíos en Torno a la Educación Intercultural Bilingüe. **Cuaderno de Trabajo Social**, n. 15, p. 118-143, 2020. Disponible en: <https://cuadernots.utem.cl/articulos/la-interculturalidad-en-chile-tensiones-y-desafios-en-torno-a-la-educacion-intercultural-bilingue/>. Acceso el: 23 ago. 2023.

- HADAWAY, N.; YOUNG, T. Accommodating diversity in literacy instruction through interactive writing. **New England Reading Association Journal**, v. 38, n. 3, p. 5-9, 2002. Disponible en: <https://www.proquest.com/openview/9ea5f775e1e19959a3e4ad6a642845ca/>. Acceso el: 22 ago. 2023.
- HEVIA RIVAS, R. Educación y diversidad cultural. En: HEVIA RIVAS, R.; HEVIA, R. (ed.). **La Educación en Chile, hoy**. Santiago, Chile: UNESCO Digital Library, 2003. p. 1-9. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161306>. Acceso el: 22 ago. 2023.
- HIRMAS, C.; BLANCO, R. Educar en la diversidad cultural: Lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina. **Docencia**, n. 37, p. 45-55, may. 2009. Disponible en: [www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d5/p3/3.%20Educar%20en%20la%20diversidad.pdf](http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d5/p3/3.%20Educar%20en%20la%20diversidad.pdf). Acceso el: 23 ago. 2023.
- HOGG, L. Funds of Knowledge: An investigation of coherence within the literature. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 3, p. 666-677, apr. 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- JIMÉNEZ NARANJO, Y. **Cultura comunitaria y escuela intercultural: Más allá de un contenido escolar**. México: CGEIB- SEP, 2009. Disponible en: [https://dgeib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib\\_00049.pdf](https://dgeib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00049.pdf). Acceso el: 22 ago. 2023.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. **La evaluación en el aprendizaje cooperativo: Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo**. España: Ediciones SM, 2016.
- KINNEY, A. Compelling Counternarratives to Deficit Discourses: An Investigation into the Funds of Knowledge of Culturally and Linguistically Diverse U.S. Elementary Students' Households. **Qualitative Research in Education**, v. 4, n. 1, p. 1-25, feb. 2015. <https://doi.org/10.4471/qre.2015.54>
- KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica**. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. 1. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1991. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- LONCÓN, E. Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chile: Una mirada desde los derechos lingüísticos. En: TREVIÑO, E.; MORAWIETZ, L.; VILLALOBOS, C.; VILLALOBOS, E. (ed.). **Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios**. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2017. p. 75-100.
- LUNA, L.; DÍAZ, V.; BASCOPÉ, M. **En busca del propio patrimonio: Niños y niñas descubren sus historias y saberes de sus familias**. Proyecto VRI CCA, 2019.
- LUNA, L.; HIRMAS, C. Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia. En: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, 6., 2005, Santiago de Chile. **Anais [...]**. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005. p. 1-18.
- LUNA, L.; TELECHEA, C.; CANIGUAN, N. Mapuche education and situated learning in a community school in Chile. **Intercultural Education**, v. 29, n. 2, p. 203-217, 2018. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429574>

MANTEI, J.; KERVIN, L. Interpreting the images in a picture book: Students make connections to themselves, their lives and experiences. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 13, n. 2, p. 76-92, 2014. Disponible en: <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1218/>. Acceso el: 22 ago. 2023.

MARTÍNEZ, X. Reflexiones en torno a la Educación Intercultural en Chile y la Cosmovisión de los pueblos indígenas. En: TREVIÑO, E.; MORAWIETZ, L.; VILLALOBOS, C.; VILLALOBOS, E. (ed.). **Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios**. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2017. p. 131-166.

McINTYRE, E.; KYLE, D. W.; RIGHTMYER, E. C. Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. **Culture and Education**, v. 17, n. 2, p. 175-212, 2005. <https://doi.org/10.1174/1135640054192856>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. División de Educación General. Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad. **Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas**. Santiago de Chile: División de Educación General, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad, 2016. Disponible en: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>. Acceso el: 23 ago. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Política Nacional de Estudiantes Extranjeros: 2018-2022**. Santiago de Chile: MINEDUC, 2018. Disponible en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>. Acceso el: 23 ago. 2023.

MOLL, L. C. Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En: ÁLVAREZ, A. (ed.). **Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid, España: Editorial Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 39-53.

MONTERO-SIEBURTH, M. La Auto etnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual en la Escuela. En: CONGRESO INTER, 2006, Boston. **Anais [...]**. Boston: Universidad de Massachusetts, 2006. p. 61-71.

QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; TORRES, H.; MUÑOZ, G. Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. **Chungará**, Arica, v. 46, n. 2, p. 271-284, 2014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>

RODRÍGUEZ-AROCHO, W. Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations. **Studies in Psychology**, v. 41, n. 1, p. 95-114, 2020. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1711348>

SHARKEY, J.; CLAVIJO OLARTE, A.; RAMÍREZ, L. M. Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers: learning with and from teachers in Colombia. **Journal of Teacher Education**, v. 67, n. 4, p. 306-319, 2016. <https://doi.org/10.1177/0022487116654005>

STEFONI, C.; STANG, F.; RIEDEMANN, A. Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. **Estudios Internacionales**, v. 185, p. 153-182, 2016. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rei/v48n185/art08.pdf>. Acceso el: 23 ago. 2023.

SUBERO TOMÁS, D.; BRITO RIVERA, L.; ESTEBAN-GUITART, M. La incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en la Escuela Normal de Texcoco, México: Las creencias de los docentes en formación. **Contextos Educativos**, extraordinario 2, p. 9-25, 2017. <http://doi.org/10.18172/con.2848>

TAYLOR, C. **El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TILLEY-LUBBS, G. A. Critical autoethnography and the vulnerable self as researcher. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 4, n. 3, p. 268-285, 2014.

UNESCO. **Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: Hacia un diálogo de saberes, segundo informe**. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO, 2019. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168.locale=en?fbclid=IwAR26dbkCrpNHrS1OefrGUbVDzVmavZMpoykCVtluH0yQXCqVJL3uIva-3h1A>. Acceso el: 23 ago. 2023.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad, **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 4, n. 46, p. 39-50, 2005. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>. Acceso el: 22 ago. 2023.

WILLIAMSON, G. Escuela rural y Lof Mapu en La Araucanía. **Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural**, n. 9-10, p. 1-19, 2008. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/219665701/Escuela-Rural-Williamson>. Acceso el: 23 ago. 2023.

WOODROW, C.; SALAZAR, J. **Programa Futuro Infantil Hoy: Una experiencia de calidad en educación integral para la primera infancia: Informe Tercera Etapa**. Santiago de Chile: Fundación Minera Escondida y University of Western Sydney, 2010.

YIN, R. **Case study research: Design and methods**. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications, 2002.

ZHANG-YU, C.; LALUEZA, J. L. Narrativas identitarias en entornos de diversidad cultural: una autoetnografía gráfica. **Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación**, v. 39, p. 89-103, 2017.

ZIPIN, L. Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 30, n. 3, p. 317-331, 2009. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>

## SOBRE LOS AUTORES

LAURA LUNA FIGUEROA es doctora en Antropología por la Universidad de Manchester (Reino Unido). Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile).

*Correo electrónico:* lluna@uc.cl

ILICH SILVA-PEÑA es doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Investigador de la Universidad de Los Lagos (Chile).

*Correo electrónico:* ilich.silva@ulagos.cl

MARÍA LORETO CASTRO NAVARRETE es magister en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad por la Universidad de Chile (Chile). Investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile).

*Correo electrónico:* macastron@uc.cl

MARTIN BASCOPÉ JULIO es magister en Economía por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesor de la misma institución.

*Correo electrónico:* mbascope@uc.cl

**Conflictos de interés:** Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que representen un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

**Financiación:** El estudio recibió financiación de Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) — Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) 1201763; Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR), Fondo de Financiamiento de Centros de Investigación en Áreas Prioritarias (FONDAP) 1510006; Centro para el Desarrollo Local (CEDEL), Pontificia Universidad Católica de Chile; Centro Internacional Cabo de Hornos (CHIC) y ANID BASAL FB 210018.

**Contribuciones de los autores:** Conceptuación, Obtención de Financiamiento, Escrita — Revisión y Edición: Luna Figueroa, L. Análisis Formal, Escrita – Primera Redacción: Luna Figueroa, L.; Silva-Peña, I. Investigación, Metodología: Luna Figueroa, L.; Castro Navarrete, M. L.; Bascopé Julio, M. Consultoría de Datos: Castro Navarrete, M. L.; Silva-Peña, I.

*Recibido el 27 de noviembre de 2021*  
*Aprobado el 29 de septiembre de 2022*

