

Indagando los Tropos: Una Forma de Contribuir al Reconocimiento de los Saberes en una Pedagogía Culturalmente Sostenible

Investigating the Tropes: A Way to Contribute to the Recognition of Knowledge in a Culturally Sustainable Pedagogy

Sylvia Contreras ^{1,*}, Mónica Ramírez ¹ y Cristian Rozas ²

¹ Universidad de Santiago de Chile, Chile

² Universidad Central de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Saberes locales
Educación informal
Diversidad cultural
Justicia social
Identidad cultural

RESUMEN:

Las pedagogías culturalmente sostenibles buscan aportar a la justicia social impulsando una educación que reconozca los saberes y el capital cultural de las comunidades, además de frenar los discursos del déficit asociados a ciertas poblaciones. Este artículo remira una investigación etnográfica-narrativa desarrollada en Chile, en un sector de mediana ruralidad, cuyo objetivo era indagar en las prácticas de crianza de una familia extendida compuesta por 15 integrantes, específicamente en los saberes que ellos recreaban. Se desarrollaron entrevistas individuales, grupales y observación participante. Para este artículo se exponen los resultados en torno al tropo se han criado regalos, que resulta ser un parámetro cultural local de profunda reflexión a la hora de orientar procesos de reconocimiento y valoración de las diversidades. El análisis de datos se realizó mediante un enfoque microlingüístico y entre los hallazgos destaca que el tropo anuncia una serie de sentidos y significados recreados en una constante disputa entre las múltiples posiciones y perspectivas locales, temporales y escalares. Concluyendo que atender a los tropos permite una reflexividad pedagógica situada y crítica del quehacer educativo, además de ser un recurso desde el cual cuestionar y comprender el orden social existente, que constituye el objetivo central de la pedagogía culturalmente sostenible para una educación inclusiva.

KEYWORDS:

Local knowledge
Informal education
Cultural diversity
Social justice
Cultural identity

ABSTRACT:

Culturally sustainable pedagogies seek to contribute to social justice by promoting an education that recognizes the knowledge and cultural capital of the communities, in addition to stopping the discourses of the deficit associated with certain populations. This article reviews an ethnographic-narrative investigation developed in Chile, in a medium-rural sector, whose objective was to investigate the rearing practices of an extended family composed of 15 members, specifically in the knowledge that they recreated. Individual and group interviews and participant observation were developed. For this article, the results around the trope have been raised or regalos are exposed, which turns out to be a local cultural parameter of deep reflection when it comes to guiding processes of recognition and appreciation of diversity. The data analysis was carried out using a microlinguistic approach and among the findings it stands out that the trope announces a series of meanings and meanings recreated in a constant dispute between the multiple local, temporal and scalar positions and perspectives. Concluding that attending to the tropes allows a situated and critical pedagogical reflexivity of the educational task, in addition to being a resource from which to question and understand the existing social order, which constitutes the central objective of culturally sustainable pedagogy for an inclusive education.

CÓMO CITAR

Contreras, S., Ramírez, M. y Rozas, C. (2022). Indagando los tropos: Una forma de contribuir al reconocimiento de los saberes en una pedagogía culturalmente sostenible. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 127-143.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200127>

1. Introducción

La educación como experiencia condensa un conjunto de prácticas, representaciones, recursos simbólicos, materiales y discursivos generados por una comunidad humana, los que se concretan mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje que es recreado, transmitido y resignificado.

En este contexto, admitimos lo limitante de circunscribir la educación a procesos de escolarización que se configuran en las instituciones educativas, debido a que estas subordinan muchas veces las dimensiones interpretativas y performativas del mundo de la vida de las personas involucradas histórica y cotidianamente.

Citando a Foucault (2005), las instituciones educativas representarían “una organización jerárquica de valores accesible a todos, pero al mismo tiempo una oportunidad de plantear un mecanismo de selección y exclusión” (p. 177), debido a que instan a las personas a mantener conductas reguladas y sacrificadas a lo largo de la vida, además de emplear técnicas y elementos constitutivos de un saber, con el fin de acceder al campo de los valores.

Comprendiendo de esta forma las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas formales, no podemos dejar de problematizar las perspectivas de inclusión, interculturalidad y dialogo de saberes. Particularmente, en cuanto a su funcionamiento, ya que, si bien deberían implementarse en la diversificación, muchas veces se transforman sólo en prácticas de folclorización curricular. Es decir, se operacionaliza tomando algunos datos o recursos simbólicos materiales, los que son incluidos a manera de ejemplo, asociándose, además, en la mayoría de los casos, a una disminución del nivel de exigencia para que las y los subalternizados accedan a los regímenes de verdad que la institución ha definido. Alimentando la idea de la igualdad formal bajo el velo de una meritocracia imparcial, que tiene por efecto cimentar las desigualdades existentes.

Como resultado de esto, las prácticas educativas continúan reproduciendo códigos hegemónicos de la cultura escolar, donde las destrezas y conocimientos derivados de las experiencias de las familias terminan siendo etiquetadas bajo criterios macro-estructurales como, por ejemplo, vulnerables, pobres, migrantes con la idea de deducir patrones de conductas en su estudiantado (Amanti, 2020; Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

Si pretendemos que la educación sea una práctica en y desde el mundo de la vida, y que aporte a la justicia social, es preciso insistir en el ejercicio del diálogo de saberes, específicamente en los saberes-otros, como parte de un proceso de reconocimiento positivo de la diversidad. Un conocimiento otro/voces otras, tal como lo ha planteado Escobar (2003), que permita a las instituciones educativas formales avanzar en una práctica coyuntural, que promueva la negociación de significados en las disputas de interpretación que se configuran en particulares posiciones y situaciones de las relaciones sociales que constituyen el acto educativo (Richard, 1997). En definitiva, proteger la densidad experiencial del diseño global de las teorías, atendiendo a las formas en que cada persona y comunidad otorga sentido al mundo, permitiendo convertir los eventos cotidianos en acontecimientos significativos (Hammond, 2015). En otras palabras, impulsar “una praxis comprometida con el reconocimiento profundo y real de las condiciones, fortalezas y vivencias de los y las aprendices, y sus

familias, desmontando visiones racistas deficitarias” ampliando marcos de acción de la educación para la justicia social (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021, p. 5)

2. Propuestas en el marco de las pedagogías culturalmente sostenibles

Las pedagogías culturalmente sostenibles son aquellas que se proponen acompañar a los participantes de los procesos educativos en la obtención de logros académicos, aunque manteniendo sus formas comunitarias, prácticas culturales y lingüísticas en el proceso de acceder al currículum oficial. Esto implica el desarrollo de procesos formativos recontextualizadores, que tensionen las prácticas culturales homogeneizadoras y excluyentes, y a su vez, permitan estructurar experiencias y actividades para que los participantes puedan observar y reconocer los fundamentos culturales de sus propias creencias, actitudes y prácticas.

En esta línea, existen diversas propuestas, particularmente en el contexto latinoamericano se reconoce el giro hacia los saberes excluidos (Freyre y Ramos, 2012), los saberes socialmente producidos (Puiggrós y Gagliano, 2004), la propuesta de aprendizajes no escolares y aprendizajes socialmente construidos (Conde-González, 2013). Conjuntamente, Ruiz y otros (2006) proponen una tipología no excluyente para referirse a aquellos saberes que no estaban y que deberían estar en el currículo o en general, en las instituciones educativas. Particularmente, aquellos saberes vinculados a los marcos de interpretación sociocultural y los relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el hogar y comunidad. Estos últimos, son los menos reconocidos y legitimados en aquellas iniciativas que se esfuerzan por instalar una diversificación educativa inclusiva o intercultural.

Este tema es abordado también en otras latitudes, donde encontramos la propuesta de riqueza cultural comunitaria de Yosso (2005), quien señala una amplia variedad de conocimientos y habilidades propias de las comunidades afrodescendientes migrantes para sobrevivir y resistir las macro y micro formas de opresión. Otro ejemplo son las investigaciones realizadas con refugiados (Strekalova-Hughes y Wang, 2019), quienes a través de la experiencia de fotovoz logran plasmar la riqueza cultural de un colectivo en cuanto al papel del profesorado rural (Díaz et al., 2021). A ellas se suma una investigación etnográfica que indagó a través de la acción de una docente en la incorporación de las voces y experiencias de los padres al compartir cuentos e historias personales que resaltaban la riqueza cultural comunitaria (Flores y Springer, 2021).

En esta exposición de cómo se visibilizan, identifican y denominan los saberes, reconocemos la relevancia de la propuesta de los fondos de conocimiento (FOK), en la que se han enmarcado una serie de investigaciones y que hace referencia a un cuerpo históricamente acumulado y culturalmente desarrollado de conocimientos y habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar del hogar o la persona (Moll et al., 2001; Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992). Esta visión, es actualizada por Moll, (2019) quien refiere una translocación del enfoque, reforzando la premisa que el ser es inseparable del saber, al igual que señalan Esteban-Guitart y Llopart (2019) y Esteban-Guitart (2021). Según estas perspectivas, las formas subjetivas que se entrelazan con los aprendizajes tienen directa relación con las experiencias dentro de los entornos no escolares en que los niños y niñas se desenvuelven, donde priman aprendizajes guiados por unidades simbólicas-emocionales que les permiten transformar el ambiente y a ellos mismos (Subero y Esteban-Guitart, 2020; Tomás y Esteban-Guitart, 2020). En este mismo campo, no podemos dejar de mencionar el trabajo llevado a cabo en Chile

por Lamas-Aicón y Thibaut (2021), quienes se enfocan en proyectos orientados a la prolongación cultural que invita a integrar los fondos de conocimiento y fondos de identidad, con la finalidad de fomentar la colaboración familiar y desafiar las ideologías del déficit.

Finalmente, en el esfuerzo de articular los enfoques mencionados y desde una perspectiva decolonial, mencionar la propuesta de los tropos-saberes como una forma de contribuir a un pensamiento decolonial para desestabilizar las geopolíticas del conocimiento, postulando que los saberes conforman una categoría política que “posibilita dar cuenta de lo múltiple y fragmentado de los habitares de los sujetos, donde se integra etnicidad, clase, género, sexualidad y lengua, nunca individual y construido a partir de fragmentos e hilos de diversas tramas” (Contreras-Salinas et al., 2018, p. 4). Nos referimos a saberes que anuncian múltiples modos de echar raíces, donde la acción pedagógica familiar involucra el dilema de enseñar a los hijos e hijas a “encajar en los sistemas de opresión, con el fin de garantizar su supervivencia y, por otro lado, enseñarles a no convertirse en participantes voluntarios de su propia subordinación” (Contreras et al., 2019, p. 6).

En estos postulados, los saberes cobran relevancia cuando se comprende que las pedagogías configuran un orden, constituyendo determinadas identidades, subjetividades en y desde las estructuras de intercambio y producción de los saberes, tanto en su inclusión como exclusión. Siendo el acto educativo un espacio agonal, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas formales, no formales e informales.

En este punto, es claro que los discursos pedagógicos mencionados promueven una sensibilidad cultural, con el propósito de materializar pedagogías culturalmente sostenibles (Ladson-Billings, 2014; Paris y Alim, 2017), que distinguen entre formas superficiales y profundas de aprendizaje cultural. Apreciándose, que una forma es incursionando en los microlenguajes, a partir de los tropos (Contreras y Ramírez, 2020; Yang, et al, 2015). Estos constituyen un poderoso recurso que permite atender a la cultura profunda (Hammond, 2015), gestada muchas veces en la adversidad (Zipin y Brennan, 2021), reproductora de patrones coloniales, donde los significados por habitar en diferentes perspectivas locales, temporales y escalares no tienen una forma objetiva de ser reclamados (Yuval-Davis, 2017). En este sentido, los tropos como formas retóricas de figuración de la realidad, tienen por objetivo enmarcar actividades, eventos y acontecimientos que propicien una reflexión significativa sobre ellos, uniendo las dimensiones afectivas y conceptuales del conocimiento.

Entendemos que los tropos son una forma de contribuir a una pedagogía que rescate los saberes de las comunidades, puesto que ellos conforman relatos cotidianos que nos permiten adentrarnos en las coordenadas materiales, espaciales y discursivas en que se constituyen las existencias humanas, ya que cada tropo es un factor de reflexión en que se refleja y recategoriza el orden cultural (Contreras et al., 2019, Contreras y Ramírez, 2020). Específicamente, nos proponemos como objetivo aportar a esta perspectiva con las consecuencias predicativas (Fernández, 2006) del tropo-saber se han criado regalos, que se constituye e instituye en las prácticas pedagógicas recreadas en los espacios familiares en un sector de ruralidad media de la Región Metropolitana de Chile. A partir de aquí, se profundiza en un marco permeable y compartido, conformado por historias de objetivación e institucionalización (Pöllmann, 2016) que se localizan en la cultura profunda (Hammond, 2015).

En suma, la identificación de saberes-tropos tributa a configurar una forma a través de la cual abordar los fondos de conocimiento-identidad de las familias-comunidad y

orientar acciones hacia una pedagogía capaz de crear ambientes de enseñanza y aprendizaje que empoderen a las comunidades que han sido vulnerabilizadas, favoreciendo su potencial no aprovechado (Hogg y Volman, 2020; Subero, 2021).

3. Método

Este artículo se construye como un ejercicio de remirar un trabajo desarrollado bajo la perspectiva cualitativa, como una investigación etnográfica-narrativa. El enfoque narrativo, permite una acción mimética, que va más allá de la dimensión ontológica-referencial, anunciando la vida de quienes habitan simultáneamente diversos mundos, tanto en su dimensión episódica, que da cuenta de los sucesos vivenciados, como en la dimensión configurativa, que se materializa en figuraciones como los tropos que une y separa dominios culturales diferentes, siendo un factor de reflexión de lo vivenciado (Ricoeur, 2007). Atender a la dimensión configurativa es reparar en las expresiones a las que recurren los interlocutores cuando comparten lo que les sucede, conformando patrones conceptuales que constituyen e instituyen mundos. En suma, la investigación etnográfica permite dar cuenta de los puntos de vista particulares en lo cotidiano, como formas polifónicas de conceptualización del mundo que se conforman en la conversa auténtica, como una intervención modesta evitando la praxis cerrada, objetivizante que busca una verdad (Pujadas, 2010). El enfoque metodológico corresponde a un estudio de caso, que según Stake (2005) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

El grupo familiar entrevistado incluye tres generaciones conviviendo en el mismo espacio territorial de un sector de ruralidad media, en Santiago de Chile. Los criterios de selección fueron: grupo familiar que reproduzca dinámicas de “familia extensa”; que recreará prácticas culturales asociadas a la ruralidad; que hubiesen vivido siempre en la localidad y, finalmente, que la generación de los hijos e hijas presentaran una diversidad que desafiara tendencias homogenizadoras, en términos de edades y actividades laborales (ver en detalle en el Cuadro 1).

Cuadro 1

Participantes	Edad	Actividad
Angélica	48	Dueña de casa/ temporera (peón) agrícola
Guillermo	56	Camionero
Rosa	75	Jubilada/temporera (peón) agrícola
Juan	74	Jubilado/temporero (peón) agrícola
Juanjo	26	Ingeniero/ventas
Chelo	32	Chofer
Viviana	12	Estudiante secundaria
Antonia	6	Estudiante primaria
Pato	20	Temporero (peón) agrícola
Silvana	32	Dueña de casa
Dani	33	Vendedor
Javi	12	Estudiante secundaria
Ana	45	Dueña de casa/ temporera (peón) agrícola
Daniel	42	Temporero (peón) agrícola
Luisa	27	Vendedora

Nota. Recuperado de Contreras (2013, p. 163).

Tal como señala Creswell (2015), es recomendable que las narraciones se recopilen a través de muchas formas diferentes, por lo tanto, esta investigación utilizó como fuente entrevistas individuales (al menos tres con cada participante) y entrevistas grupales, entre las que destacan dos realizadas a cada uno de los grupos generacionales y otras tres con todos los integrantes de la familia, además de un diario de campo, observaciones y fotografías que dinamizaban las entrevistas. En términos generales, el guion ahondaba en los procesos de crianza, los encuentros/desencuentros generacionales, las enseñanzas, los consejos y saberes que recreaban en las interacciones familiares, así como el valor y lugar que le otorgaban a los conocimientos y habilidades inculcados a las nuevas generaciones. En este sentido las entrevistas y observación atendieron a rescatar las historias que se contaban al interior del núcleo familiar. Conjuntamente, es importante mencionar que el trabajo etnográfico tuvo una duración de 6 meses y todos los guiones de entrevistas fueron validados por expertos. En detalle, se desarrolló una fase de primeros contactos y consentimiento para colaborar con la investigación. Posteriormente, se planificaron con los integrantes del grupo familiar encuentros individuales. Paralelamente, se gestionaron visitas a los hogares y participación de la investigadora en actividades cotidianas (almuerzos, comidas, tareas del hogar). También se acompañó a algunos integrantes en actividades como visitas al médico y trámites bancarios, que debido a los tiempos de espera proporcionaban una instancia para el diálogo. Posteriormente, se inició la fase de segundo y tercer encuentro individual. Finalmente, se desarrolló el primer y segundo encuentro grupal con cada generación. Estas fases responden a una práctica investigativa que buscaba el reconocimiento a la diversidad de saberes que habitan los espacios vitales de las comunidades, familias, niños, niñas y adultos que diariamente despliegan y ponen en acción los conocimientos y significados que recrean (Restrepo, 2018), además de poner en marcha un proceso que deviene en una transición, desde la reflexividad entre el uno y el otro (Geertz, 2001).

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad. Con la información recopilada se realiza un análisis temático-diacrónico, estructural y dialógico, de forma no excluyente (Riessman, 2008). En lo temático-diacrónico, además de reconstruir la experiencia vital y otros temas, se identifican las prácticas de enseñanza, como también los encadenamientos en sus trayectorias-tránsitos (Muñiz, 2018), todo ello centrado en la estructura diacrónica de la narración. En cuanto al análisis estructural, se desarrolla considerando la propuesta de Ibáñez (1985), en la variante de Contreras y otros (2019), que sugiere cinco pasos para el análisis. En él se establecen tres niveles del discurso, prestando especial atención a las diversas estrategias discursivas de los sujetos en su tránsito por diferentes dominios de la realidad, sus relaciones con los objetos y la constatación de transformaciones en sus identidades y contextos de vida (Fernández, 2006). En este sentido, los tropos son “reconocido como una instancia de elucidación, indagación y esclarecimiento de palabras borradas, conformando una teoría de la traducción que torna conmensurables los distintos saberes” (Contreras et al., 2019, párr. 43), privilegiando una deconstrucción de las historias, mediante un enfoque microlingüístico que sondea en sus significados (Creswell, 2015).

En cuanto a los aspectos éticos, se contó con el consentimiento de los miembros de la familia, resguardando en todo momento la confidencialidad de la información, así como su identidad, para lo cual se respetó la forma en que ellos deseaban ser nombrados/as.

4. Resultados

En los discursos de la familia que conforma nuestro estudio de caso, el tropo se han criado regalaos aparece como un elemento y/o estructura que otorga al relato la apariencia de verdadero. Un tropo-saber que se constituye en una trama con otros tropos-saberes cuyo análisis no se profundiza en este artículo, sin embargo, para contextualizar y ordenar la trama, en ocasiones haremos mención a ellos, por lo que se destacan también en letra cursiva.

Se han criado regalaos, es un tropo que dota de verosimilitud a los relatos, anunciando que las personas disponen de expresiones verbales que ellas mismas han forjado, “constituyéndose en sí mismas en un fenómeno existencial que en cada caso, es interpretado en el espacio de la comprensión pública vital” (Fink, 2009, citado en Contreras 2013, p. 276). Desde la perspectiva pedagógica, es un tropo que nos permite traspasar las fronteras entre el saber y el poder, materializando y nombrando los procesos en que se construyen y traducen las relaciones sociales asimétricas de poder que se cuestionan, validándolo como fuente de conocimiento (Rodríguez, 2013).

Por consiguiente, se han criado regalaos desvela una serie de definiciones que son recreadas, en las micropolíticas de los procesos de individuación y también, de acoplamiento a los cambios en virtud de las oportunidades económicas relacionadas especialmente con los mercados de trabajo en las zonas rurales.

En particular, el tropo se han criado regalaos viene a decirnos que los integrantes de esta familia “en todo momento de su existencia tienen que examinar y hacer el escrutinio de las condiciones de esta” (Cassirer, 1945, p.11). Esta actitud crítica respecto a un cambio en la vida humana es el espacio donde se sustenta la práctica educativa informal, interpelada por la presencia de las nuevas generaciones. En especial, cuando observamos cambios que no solo afectan a las estructuras demográficas y productivas, sino que causan también un profundo impacto en la subjetividad de sus habitantes.

De esta forma, la crianza que se constituye e instituye en el saber se han criado regalaos, se conforma en la premisa que la vida se hace. Para esta familia, un pasado en que los recursos fueron escasos los impulsa a revertir mediante el hacer sus condiciones de vida. En estas circunstancias, la crianza se desarrolla en el proceso de superación de la pobreza, la subordinación y la exclusión social (Contreras y Ramírez, 2017). En el siguiente relato colectivo es posible apreciar lo señalado:

Fragmento 1; Hijos e hijas de Angélica. Transcripción de una entrevista grupal, a la hora de la cena en casa de Angélica (jefa de familia y eje principal que aglutina a todas y todos los miembros).

Entrevistadora: no entiendo... si le doy todo, ¿por qué lo estoy criando frágil?

Silvana: Porque se aprovecha.

Entrevistadora: entonces sería un aprovechador, no necesariamente sería frágil.

Juanjo: se refiere a que aprenda a que todo uno se lo debe ganar, no todo en la vida va a ser regalao, tiene que esforzarse para tener algo. Si le da y da, la gente se acostumbra.

Silvana: le dan todo aquí... por acá, pero la vida no es así, claro lo hacen con cariño, pero al final le están haciendo un mal al niño, porque no le entregaron las herramientas para defenderse solito.

Viviana: uno debe ganarse las cosas, uno tiene que hacer las cosas por sí solo, ganarse las cosas por uno, con ayuda del resto... pero no todo regalao. (Contreras, 2013, p. 333)

En este fragmento es posible apreciar, que en las prácticas de crianza se aplican una serie de razonamientos para persuadir sobre lo indiscutible de algunas premisas claves en trayectorias de sobrevivencia y ascenso social, que asumen distintos sentidos cuando las condiciones materiales de las nuevas generaciones son más favorables. Una situación de menor precariedad, puede actuar como dinamizador de nuevos saberes, pero también como obstaculizador de saberes socialmente productivos, especialmente, cuando intentan recrear que hay que ganarse las cosas por uno.

Parece claro que el concepto regalo introduce indirectamente la noción de esfuerzo. Si bien, esfuerzo y regalo corresponderían, aparentemente, a una misma realidad y estarían intrínsecamente relacionados. Por tanto, “en la disociación esfuerzo/regalo, el primer término es el más valorado, sin embargo, solo se hace presente en su relación con el segundo, anunciando una co-existencia”. Comprendiéndose, que en la trayectoria vital y social de los integrantes de esta familia el saber se han criado regalos configura un recurso pedagógico “que apunta a un pasado más que a un futuro” (Contreras, 2013, p. 397).

Un pasado-presente intergeneracional que es explicitado de distintas formas, según las condiciones materiales que posee cada generación. Para los abuelos: “cuando hay pa’ comer se come, cuando no... hay que aguantarse no más”, para los padres, “darle todo lo que uno no tuvo”, resignificándolo en la generación de los hijos/nietos como “tratar de darles lo mejor, sin que se proponen” (Contreras, 2013, p. 377).

Por consiguiente, se han criado regalos “intentaría plasmar la necesidad de mantener un hilo-cadena de tradición y un relato común” en las relaciones intergeneracional de esta familia, que en el ensamblaje del pasado-presente-futuro se actualizan constantemente “aquellas referencias fundamentales que no se pueden dejar de lado por el poder persuasivo y apremiante del influjo de autoridad, clave para la acción educativa” (Contreras, 2013, p. 378), alojada en la condición simbólico-material de las generaciones predecesoras.

Esto nos permite comprender que las personas en una categoría social particular e incluso en las mismas ubicaciones geográficas y sociales, no necesariamente comparten el mismo significado respecto de las relaciones sociales de poder, sus prácticas culturales y/ o sus fondos de conocimiento (Yuval-Davis, 2017). Al respecto, este saber anuncia una traslación en las pautas de crianza a consecuencia de constatar el paso de una realidad de carencia a otra, que viene aparejada con una devaluación de otros saberes.

Fragmento 2, abuelo. Transcripción de una grabación en audio de una conversación entre Don Juan y una vecina.

Es muy cómodo para los chiquillos de ahora, como le puedo decir yo... como tienen los padres para darles, se regodean ellos, antes no había de que regodearse, porque no había... apurado había para comer algo. Hay algunos que hacen trabajar el sentido y se conforman con lo que les dan y otros no, otros quieren tener lo que les dan y quieren más todavía, por los vicios... son viciosos. (Contreras, 2013, p. 384)

Este fragmento comunica un juego tropológico que conecta un ahora asociado al placer del regodeo, con los vicios. Atribución que recae sobre la identidad de los chiquillos de ahora, conectando atributos emocionales positivos que hacen trabajar el sentido, con conductas cuestionables, porque son viciosos. Visto así, la acción emotiva del regodeo informaría de una forma específica de socializar a las personas, conduciéndolas hacia comportamientos sociales considerados apropiados. En efecto, se han criado regalos se ubica en el marco de la matriz moderna que releva “que las

nuevas generaciones están viviendo otro tiempo, donde ahora hay plata porque trabajan todos, el hombre, la mujer... tienen como darles” (Contreras, 2013, p. 380).

Dicha formulación topológica plantea un contexto de abundancia y consumo, donde la sensación de goce es el índice manifiesto, sin embargo, este mismo es utilizado para desacreditar los actuales comportamientos como anómalos. En el relato de Don Juan, la finalidad de la práctica pedagógica en el presente es no formar a un vicioso. Tal como lo señala Contreras (2013), esta lógica “es similar a las ideologías de austeridad y tradiciones conservadoras que invitan a mantener o ajustarse a una forma, aspecto o conjunto de rasgos definidos de antemano, con el fin de ser lo que se debe ser”, concibiendo que un “ser humano es en la medida que hace su vida y no en el acto de consumirla (p. 385).

Fragmento 3, abuelos: Este fragmento corresponde a la transcripción de una entrevista informal realizada en el hogar de Juan y Rosa, padres de Angélica.

Entrevistadora: ¿entonces necesitamos tener actividades?

Señora Rosa: si po, para entretenerse, para tener ejercicio el cuerpo, porque si uno se queda ahí con plata, pasa sentao, no tiene ejercicio el cuerpo, ahí es donde la gente se va para abajo, se van enfermando... no están haciendo. Hay gente que se enferma, aunque tengan plata y es porque no hace nada.

Entrevistadora: ¿Cualquier quehacer? aunque no le paguen?

Señora Rosa: cualquiera, es obligación hacerlo, es ejercicio, si va a picar tierra, a barrer, es estar haciendo algo uno. Yo pudiendo hacer algo, lo haría igual. Si se queda inmóvil, se va consumiendo la persona.

Don Juan: cuando nace en este mundo y anda por allá y por acá y no hace ninguna cosa, no hay ninguna cosa favorable, ¿Por qué?, porque no está dando ninguna producción, porque no está haciendo nada. Si uno está quieto, no hace, no hace un bien para nadie, no hace a nadie bien y en vez de surgir, no tiene ningún dentro, está gastando, gastando y no le entra ni un dentro a la persona. (Contreras, 2013. p. 287)

Aludiendo a que Rosa y Juan hacen referencia a “una facticidad pura, en que el estar ahí se pone de manifiesto mediante una serie de enunciaciones: producir, ejercitar, hacer, las cuales tendrían el modo de ser del ocuparse” (Heidegger, 1974, citado en Contreras 2013, p.286). Desde el punto de vista de los fondos de identidad, remite a los artefactos identitarios que asocian subjetividad-identidad con actividad, como ensamblajes epistémicos que posibilitan a las personas producir sentidos respecto a lo que consideran relevante y significativo. Como consecuencia, al hacer cualquiera actividad, ya está haciendo algo, refiere a una expresión topológica que constituye identidades al ponerlo en asociación con no está haciendo nada (Esteban-Guitart y Llopart, 2019; Subero, 2020). En palabra de Fernández (2006), este movimiento topológico da solución al sujeto inacabado a través del hacer.

Fragmento 4, hijo. Transcripción de entrevista formal realizada durante el trabajo etnográfico. Juanjo, es nieto de don Juan, de profesión ingeniero y trabaja en la capital.

Juanjo: cuando a la persona le ha costado... ha tenido problemas de plata, no ha completado sus estudios, le ha sido sacrificado hacer la vida... uno espera que su hijo tenga estudios y le sea más fácil. (Contreras, 2013, p. 293)

Es evidente que Juanjo, con el tropo “le ha sido sacrificado hacer la vida, nombra el anunciarse del ahí como un hacer, sumándole la premisa que las personas lo realizarían con mayor o menor esfuerzo” (Contreras, 2013, p. 292). Esta polifonía de interpretaciones y/o testimonios, se enriquecen en la trama narrativa de la generación de los padres, con declaraciones como las siguientes: “no quiero que mi hijo pase por

lo que yo viví; hambre pasamos mucha; no pasar por los sacrificios por lo que ellos pasaron” (Juanjo citado en Contreras, 2013, p.297), adoptando una forma singular al ponerse en acción en las prácticas cotidianas de la crianza.

Fragmento 5, padres. Transcripción de grupo de conversación compuesto por la generación de los padres en la casa de Angélica.

Entrevistadora: Muchos jóvenes dicen que cuando sean padres les darán a sus hijos todo lo que ellos no tuvieron. ¿Qué opinan?

Ana: ellos (los hijos) quieren muchas más cosas de las que les han dado los papás.

Angélica: de darle mejores cosas, más oportunidades.

Ana: sí, darle mejores cosas, darles todos los gustos.

Guillermo: siempre va a ser una misma cadena, interminable, porque siempre va saliendo otro sistema de vida... va cambiando el sistema de vida.

Ana: y ahí hay que ir dándoles lo mejor.

Guillermo: en vez de darle un latigazo le va a dar dos (risas). Yo no había escuchado a mis hijos diciendo que a sus hijos le iban a dar lo que no tuvieron, no lo había escuchado. ¿Tú lo habías escuchado?

Angélica: es que a ver... en el caso del Chelo, porque él no tuvo mucho estudio, se supone que quiere darle lo mejor a su hija. La Silvana terminó su cuarto medio, tiene su título, pero ella quiere más para su hija, ella estudia administración, pero quiere que su hija vaya a la universidad, porque la idea es darle más de lo que uno tuvo. En el caso de ellos... con Juanjo no sé qué más le daría a su hijo. El Pato ni piensa en eso todavía. (Contreras, 2013, p. 388)

Estas ideas surgen de un grupo de madres/padres que encauzan prácticas pedagógicas en un contexto de cambios sociales, va saliendo otro sistema de vida... va cambiando el sistema de vida, donde darle más de lo que uno tuvo sería considerado la formulación óptima para enfrentar situaciones de cambio.

Sin embargo, a pesar de admitir que la mayor parte de la generación de los hijos e hijas, tiene acceso a condiciones materiales y a la educación formal, como efecto de la interrelación entre la finalidad de la crianza de darles lo que no tuvimos, y la masificación-mercantilización de bienes simbólicos como materiales, se reconoce un cierto malestar en los padres/madres, ya que en algunos discursos se cuestiona el valor de lo que han ofrecido y que ha permitido una mejor vida a su progenie.

Fragmento 6, hijos. Transcripción de una entrevista grupal en que participaron los hijos: Chelo, Viviana y Silvana, además de Daniel (esposo de Silvana).

Silvana: igual antes al colegio había que ir a pie, ahora no, bus o furgón.

Daniel: antes la vida era más difícil por el hecho que había menos oportunidades y ahora hay más oportunidades... todo está en que ellos las aprovechen.

Silvana: a eso se refiere que están más regalos, comparando lo de antes con lo de ahora.

Silvana: por ejemplo, el Chelo... tenía que ir caminando, con sol o con frío

Viviana: a mí me vienen a buscar...

Silvana: a eso se refiere

Chelo: ¿a quién no le gustaría que lo pasen a buscar afuera y la dejen en la puerta del colegio y luego la vengán a dejar a la casa cuando este lloviendo? Yo encuentro que no saben pensar, quieren irse en bus... no po, si la cuestión es aprovechar la oportunidad. (Contreras, 2013, p. 394)

Este relato anuncia una serie de afirmaciones cuyo origen son las vivencias de las generaciones predecesoras, formadas en los rigores de la vida rural y la pobreza. No obstante, en un presente-futuro, los hijos e hijas deben lidiar con la percepción que hacer la vida es hoy menos apremiante, y que no se deben desaprovechar las condiciones generadas.

A partir de aquí, Contreras (2013, p. 442), propone interrogarse “¿Es posible cultivar el esfuerzo en terreno de abundancia? ¿Cómo hacerlo? ¿Minimizando y evaluando negativamente el carácter de regalo de las condiciones materiales de las que gozan las nuevas generaciones?”, con el riesgo se expresa cierto desprecio hacia los padres/madres. Surgiendo la pregunta ¿cómo se sostiene una práctica pedagógica constituida en la premisa del esfuerzo al hacer y ganarse la vida, de valerse por uno mismo? A todo esto, se suman los dilemas generados por las transformaciones de las condiciones de vida de esta familia, especialmente, entre hacer la vida y gozar las mejores condiciones; entre regodearse, como consecuencia del sacrificio realizado por sus padres y abuelos y el esfuerzo.

Finalmente, todas las direcciones apuntan a que los saberes-prácticas son materializaciones-semióticas que se configuran en un determinado contexto social, cultural e histórico y que tienen un carácter colonial, donde se mezclan por semejanza la experiencia social del esfuerzo con las ideas hegemónicas del mérito y la subordinación.

Nos referimos a saberes que constituyen e instituyen prácticas pedagógicas gestadas en escenarios adversos, precarios, que conectan aspectos heredados de un contexto rural en el que predomina una organización socio-productiva que conjuga una matriz colonial con nuevos escenarios. Donde sus habitantes intentan no ser explotados ni explotadas, recurriendo en ocasiones a las mismas herramientas que usan los explotadores (Freire, 2000). Por tanto, en un contexto en que se reconoce la prevalencia de la pobreza contribuyendo de manera significativa a la exclusión social, es posible anunciar que los “traumas de clase, de raza y de etnia están entre los más graves y difíciles de superar, porque no dejan de reproducirse desde el principio hasta el final de la existencia del individuo, de su familia y de su comunidad” (Rolnik, 2019, p. 115).

5. Conclusiones

Las materializaciones del tropo se han criado regalaos se vislumbran como un saber pedagógico que despliega una crianza no exenta de conflictos. Sin embargo, al mismo tiempo, constituye un recurso que cubre una necesidad de significado, de unión y de filiación entre las generaciones. Un sentido de pertenencia que se configura en la trayectoria vital y social, donde la práctica pedagógica se constituye en sostener vínculos intergeneracionales a través de la recreación de un “relato colectivo que surge del pasado para iluminar el presente y renovar el futuro, inscribiéndose como filiación y sujeción”, cuyo efecto es la producción de subjetividades e identidades sujetadas a la “idea que el lugar al que han llegado ha sido mejorado con el esfuerzo-sacrificio de sus padres/madres y abuelos/abuelas” (Contreras, 2013, p. 466). En el entendido que la vulnerabilidad es constitutiva del ser humano y le permite establecer relaciones de mutua dependencia (Butler, 2006).

En consideración a lo expuesto, el tropo ilustrado permite adentrarse en las profundidades de las prácticas culturales, demandando su abordaje reflexivo en procesos de humanización de ambientes de aprendizajes que respondan a los

principios de la educación inclusiva para una justicia social. Al decir de Ladson-Billings (2014), la acción pedagógica debe contribuir a cuestionar y comprender el orden social existente, en el que es imprescindible contrarrestar la discriminación negativa y la perpetuación de ciertas concepciones convencionales del conocimiento y la verdad que habitan en la escolarización, pero también en la sociedad. Para ello, es necesario no caer en procesos de colonización y/o domesticación, cuya raíz encaja en los parámetros de poder, control y estandarización de la educación. En consecuencia, este sería el gran desafío para los padres, maestros y formadores de maestros. Abordarlo y generar una praxis eficaz para la justicia social, que permita la participación de aprendices críticos y activistas (Boutelier, 2019).

Comprendiendo que tropos como: ser alguien; agrandarse para no ser menos; se han criado regalos; regalarte al primero que se te cruza, se han cristalizado en los lenguajes cotidianos, siendo interiorizados en nuestras conciencias sin poder apreciar totalmente sus orígenes y efectos. Más aún, no se logra ver como ellos son cooptados por los grupos dominantes para mantener sus privilegios, por ser funcionales a ciertas narrativas económicas, patriarcales y productivas, perpetuando la práctica del darwinismo social.

En este punto, parece necesaria una vigilancia crítica que no puede hacerse en solitario, con el fin de prever que las prácticas de resistencia o los saberes/otros no se conviertan en una nueva versión de la ideología hegemónica en cuanto a operaciones de poder y dominación. Por lo tanto, este tropo permite relevar la importancia y complejidad de convertirse en observadores cuidadosos de las prácticas culturales y los microlenguajes cotidianos. Especialmente, cuando aún persiste la idea que ciertos grupos carecen de cultura o utilizan el lenguaje de manera inadecuada. Establecer esta vigilancia, permite crear una solidaridad social crítica, así como una práctica y política de intimidad cultural, pues los tropos representan en cierto sentido las expresiones más humanas (Yang et al., 2015).

El abordaje de los saberes-tropos no busca solo que estos sean considerados instrumentalmente como formas que deben ser superadas y gestionadas por las/los profesionales de la educación, como un mero asunto técnico. Pretenden, por el contrario, otorgar un carácter más humano (cuya condición es la finitud, contingencia, vulnerabilidad, precariedad, entre otras) al discurso pedagógico, el que debe tener como fin renovar las condiciones de la propia existencia y la continuidad de la vida.

Dichos argumentos eclosionan una serie de interrogantes que en este artículo no pretendemos responder. Por ejemplo ¿En qué medida la escuela prolonga o complementa el conjunto de saberes, especialmente, aquellos relacionados con las preocupaciones existenciales? ¿Cómo identifica los saberes ejes, sus componentes y trayectorias para luego diseñar una propuesta educativa?, apostando por detener el analfabetismo conceptual y político en la labor docente. ¿Cómo promovemos el diálogo entre los saberes escolares y locales en pos de un des-aprendizaje de formas que perpetúan pensamientos coloniales y de exclusión, sin caer en el universalismo o relativismo cultural?

Para dar respuesta a algunas de estas preguntas es necesario comprender la insurrección micropolítica como un impulso de “anunciar mundos por venir, performatizados en palabras y acciones concretas, que, por medio de resonancias intensivas, movilizan otros inconscientes” (Rolnik, 2019, p. 57). Para ello, el profesorado ha de ser un aliado que descifre, guiado por el poder de evaluación propio

de los afectos, tejiendo múltiples redes de conexiones entre subjetividades y grupos con experiencias y lenguajes singulares (Rolnik, 2019).

En este sentido, la invitación es a que la referencia a los saberes que se gestan en el ámbito familiar comunitario no quede solo en un enunciado general o en una idea distante, en línea con el llamado de las epistemologías del sur a identificar la infinita diversidad. Una premisa básica en la tarea de indisciplinar las geopolíticas del conocimiento que son una barrera para la inclusión educativa.

Asimismo, llamamos a interpelar o abandonar la limitante premisa de dentro y fuera, tan común en las instituciones educativas formales, en que pareciera que la sociedad y la escuela/liceo/universidad fueran excluyentes entre sí. Un claro ejemplo de esto es el peligro de pensar que el saber se han criado regalos no tiene relación con la educación y, por tanto, con los procesos de subjetivación de personas particulares. En este sentido, asumimos que la negación sistemática de derechos a algunos colectivos se basa en tropos poderosos y racializados, que operan hegemónicamente teniendo importantes consecuencias (Morales et al., 2019). De ahí la importancia de insistir en los planteamientos de Zipin y otros (2012, 2020) y Rolnik (2019) en cuanto a un actuar resonante, que siembre la semilla de la justicia social y que ejerza una agencia desde los impulsos vitales de nuevos futuros, a través del trabajo de comprender y reimaginar críticamente sus habitares presentes.

Referencias

- Álvarez, A. (2021). Connecting funds of knowledge to funds of identity through a bilingual multimodal project-based approach. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 105-124. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.007>
- Amanti, C. (2020). Desafiando perspectivas deficitarias acerca de estudiantes con origen obrero como minorías. En V. López (Ed.). *Fondos de conocimientos: Propuestas para trabajar desde las sabidurías de las familias* (pp. 4-13). Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Boutelier, S. (2019). Limiting learning environments through domestication. *Journal of Culture and Values in Education*, 2(1), 45-55. <https://doi.org/10.46303/jcve.02.01.4>
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.
- Cassirer, E. (1945). *Antropología filosófica. Una introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Conde-González, F. (2013). El uso de saberes y aprendizajes no escolares para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Revista de Educación y Desarrollo*, 26, 79-88.
- Contreras, S. (2013). *Esbozo de una pedagogía vulnerable: narrativas y retóricas locales* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Contreras, S. y Ramírez, M. (2017). Análisis fenomenológico del tropo “pasar a llevar”. *Atenea*, 515, 203-219. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622017000100203>
- Contreras-Salinas, S., Bambague-Ruiz, C., Barrera-Ruiz, Y. (2018). Saberes que configuran trayectorias migratorias: narraciones de mujeres colombianas migrantes en Chile. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 79, 1-25. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i79.9496>
- Contreras, S., Miranda, P., y Ramírez, M. (2019). Los tropos como figuraciones de los saberes: una forma de contribuir al pensamiento decolonial. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 64, 68-81. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000100068>

- Contreras S., y Ramírez, M. (2020). Los microlenguajes: Una forma de aportar a la relación educativa con las infancias y juventudes en el marco de las pedagogías del sur. *Revista Educación*, 44(2), 649-658. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39964>
- Creswell, J. (2015). *Qualitative inquiry & research design*. Sage.
- Díaz, F., Barroso, R. y López, E. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de tortugas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. Tabula Rasa. <https://doi.org/10.25058/20112742.n01.03>
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture and Activity*, 28, 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. y Llopert, M. (2019). La creación y utilización educativa de artefactos identitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 321-334. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9687>
- Esteban-Guitart, M. y Saubich X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Fernández, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Traficantes de sueños.
- Fink, E. (2009). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*. Karl Alber.
- Flores, T. y Springer, S. (2021). Our legends and journey stories: Exploring culturally sustaining family engagement in classrooms. *Theory Into Practice*, 60, 312-321. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1911484>
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freyre, E. y Ramos, A. (2012). El giro hacia los saberes excluidos. *Revista Entreideas*, 1, 27-43. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v1i1.5911>
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Sage.
- Heidegger, M. (1974). *Ser y tiempo*. Fondo de cultura económica.
- Hogg, L. y Volman, M. (2020). A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 43(1), 119-160.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Lamas-Aicón, M. y Thibaut, P. (2021). Continuidad educativa y fondos de conocimiento de familias venezolanas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 41-54. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>

- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (2001). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Morales, A., Abrica, E., y Herrera, S. (2019). The mañana complex: A revelatory narrative of teachers' white innocence and racial disgust toward mexican-american children. *The Urban Review*, 51(3), 503-522.
- Muñiz, L. (2018). Biographical events and milestones: a methodological proposal to analyze narratives of life. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 1-25.
- Paris, D., y Alim, H. (2017). Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for Justice in a changing worlds. En D. Paris y H. Alim (Eds.), *What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter?* (pp. 1-24). Teachers College Press.
- Pöllmann, A. (2016). Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial (no aprovechado) de la educación intercultural. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 55-78.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo sapiens.
- Pujadas, J. (2010). La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural. En J. Pujadas (Ed.), *Etnografía* (pp. 15-67). Editorial UOC.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Richard, N. (1997). Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: Saberes académicos, practica teórica y crítica cultural. *Revista Iberoamericana*, 63(180), 345-361. <https://doi.org/10.5195/REVIBEROAMER.1997.6198>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage
- Rodríguez, G. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Ruiz, P., Rosales, J., y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En S. Azañedo (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 79-156). GRADE.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strekalova-Hughes, E. y Wang, C. (2019) Perspectives of children from refugee backgrounds on their family storytelling as a culturally sustaining practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531452>
- Subero, D. (2021). Desarrollando fondos de conocimiento: Prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>
- Subero, D. (2020). Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue. *Studies in Psychology*, 41(1), 74-94.

- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: El rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236. <https://doi.org/10.14201/teri.20955>
- Tomás, D. S., y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236.
- Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(1), 313-335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Yang, P., Tang, L. y Wang, X. (2015). Diaosi as infrapolitics: Scatological tropes, identity-making and cultural intimacy on China's Internet. *Media, Culture & Society*, 37(2), 197-214. <https://doi.org/10.1177/0163443714557980>
- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <http://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Yuval-Davis, N. (2017). Situated Intersectionality and the meanings of culture. En R. Máiz (Ed.) *Europa fortaleza* (pp. 1-10). Consello da Cultura Galega.
- Zhu, G. (2020). Educate your heart before your mind: the counter-narratives of one african american female teacher's asset-, equity-and justice-oriented pedagogy in one urban school. *Urban Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1177/0042085920902244>
- Zipin, L. y Brennan, M. (2021). Ethical vexations that hang "knowledge questions" for curriculum. En B. Green, P. Roberts y M. Brennan (Eds), *Curriculum challenges and opportunities in a changing world. Transnational perspectives in curriculum inquiry* (pp. 173-193). Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61667-0_11
- Zipin, L., Brennan, M. y Sellar, S. (2020) Young people pursuing futures: making identity labors curricular. *Mind, Culture, and Activity*, 28, 152-168. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1808687>
- Zipin, L., Sellar, S. y Hattam, R. (2012). Countering and exceeding 'capital': A 'funds of knowledge' approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2), 179-192. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.666074>

Breve CV de las autoras

Sylvia Contreras-Salinas

Doctora en pedagogía de la diversidad sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid, Magister en Educación con Mención en Currículo y Evaluación. Socióloga y Profesora de Educación diferencial. Ha trabajado como docente e investigadora en diversas universidades chilenas. Actualmente se desempeña en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. Líneas de investigación: saberes, migración, género, educación. Email: sylvia.contreras.s@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2297-2399>

Mónica Ramírez-Pavelic

Docente e investigadora. Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Psicóloga y Profesora de Educación Diferencial. Se ha desempeñado en diversas Universidades Chilenas. Actualmente es docente de la

Universidad de Santiago de Chile y trabaja como evaluadora en la Agencia de la Calidad de la Educación. Entre sus líneas de investigación se encuentran: educación, género y sexualidad. Email: trapecio@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-2982>

Cristián Rozas Vidal

Sociólogo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de pregrado en materias de epistemología de las ciencias sociales, teoría social, teoría y sociología de la educación y metodología en investigación. Profesor guía en tesis de magister en educación inclusiva. Asistente en proyectos de intervención educativa y participación social. Email: crozasvidal@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-2465>