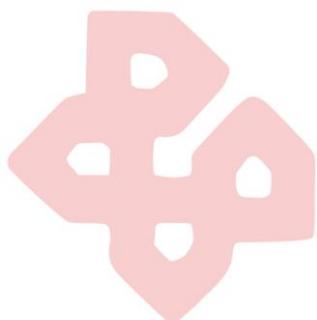




## **LA CREACIÓN Y UTILIZACIÓN EDUCATIVA DE ARTEFACTOS IDENTITARIOS**

*The creation and educational usage of identity artifacts*



*Moises Esteban-Guitart*

*Mariona Llopart*

*Universidad de Girona*

*E-mail: [moises.esteban@udg.edu](mailto:moises.esteban@udg.edu);*

*[mariona.llopart@udg.edu](mailto:mariona.llopart@udg.edu)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8769-8389>*

### **Resumen:**

El propósito de este ensayo es ilustrar la noción de artefacto identitario a través de dos ejemplos que suponen vincular el currículum y la práctica educativa con la subjetividad del aprendiz. Por artefacto identitario entendemos cualquier producto elaborado por el estudiante (textual, visual, multimodal) en el que invierte en su producción sus particulares experiencias, ámbitos de interés y aspectos que para él o ella son significativos, y que el docente utiliza con finalidades pedagógicas para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Después de situar el concepto de artefacto identitario a partir del principio de la significación de Vygotski según el cual la creación y utilización de signos y símbolos para regular nuestra conducta es aquello que define los procesos psicológicos superiores; se exponen y discuten dos ejemplos que pretenden ilustrar cómo se puede utilizar, con fines educativos, dichos artefactos identitarios. Se considera, en la sección de discusión y conclusiones, que dichos artefactos identitarios pueden convertirse en artefactos educativos que permitan poner en relación las experiencias y contextos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

**Palabras clave:** *Artefactos identitarios, principio de la significación, artefacto cultural, contextualización educativa*

### **Abstract:**

The purpose of this article is to illustrate the notion of identity artifact through two examples which try to link both the school curriculum and educational practice with the learner's subjectivity. By identity artifact we understand any product created by the students (textual, visual, multimodal) in which their own experiences, areas of interest and issues which are significant for them are included in their production, and that teachers use with educational purposes to optimize teaching and learning processes. After situating the concept of identity artifact from the principle of meaning -signification- of Vygotsky (the creation and use of signs to manage behavior); we present and discuss two examples which intend to illustrate how these identity artifacts can be used for educational purposes. In one of the examples we present the creation and use of some artistic productions that come into dialogue with an illustrated book and which are linked to both literacy and artistic competences. In the other example, carried out in a non-formal context, science is incorporated in an out of school discussion setting for 14 to 19 year old adolescents when creating a collage and a short documentary. It is suggested that identity artifacts can be used pedagogically to bridge the learning contexts and experiences in and out of school.

**Key Words:** *Identity artifacts, the principle of meaning, cultural artifact, educational contextualization*

## **1. Introducción**

Existe un acuerdo considerablemente generalizado en ciencias del aprendizaje y de la educación según el cual la movilización de los conocimientos previos, intereses e incluso pasiones que los aprendices construyen dentro y fuera de la escuela optimiza los procesos de enseñanza y aprendizaje (Banks, 2007; Barron y Bell, 2016; Autores, 2016). Dicho con otras palabras, el aprendizaje es más relevante y significativo, así como la implicación del aprendiz es mayor, en la medida que los nuevos conocimientos o actividades parten de los intereses, aficiones y contextos reales y significativos del alumnado (Perin, 2011). Ello conlleva vincular, de alguna manera, el currículum con las formas de vida de los estudiantes (Ito, 2013; McIntyre, Rosebery y González, 2001; Moll, 2011).

En la sociedad digital o de la información difícilmente puede considerarse la escuela como la única institución donde los aprendices se apropian del conjunto de saberes que una comunidad considera relevante y que sus miembros precisan conocer (Erstad y Sefton-Green, 2013). Los dispositivos digitales nos permiten acceder a tiempo real, desde cualquier sitio y en cualquier momento, a los contenidos e informaciones y, con ello, se convierten en poderosas herramientas que nos ofrecen multitud de posibilidades y recursos para el aprendizaje (Erstad, 2013; Autores, 2014). De modo que potencialmente podemos aprender, al menos acceder a contenidos, en cualquier momento y bajo cualquier circunstancia. Fenómeno que ha llevado a plantear la necesidad de conceptualizar el aprendizaje en tanto invisible (Cobo y Moravec, 2011), móvil (Sharples, Taylor y Vavoula, 2005) o cotidiano (Lopes y Pereira, 2012).

Sin embargo, el fenómeno de la distribución y ampliación de potenciales experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela no es nuevo. McLuhan, a mediados del siglo pasado, incluso antes de la irrupción de Internet y los medios digitales, afirmaba:

“Hoy en nuestras ciudades la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío (...) ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados” (McLuhan, 1986/1968, p. 235).

Incluso antes de McLuhan, también Vygotski mostró una clara sensibilidad hacia una noción expansiva y sistémica del aprendizaje:

“Existe en el corazón del proceso educativo la exigencia de que exista un profundo e íntimo contacto con la vida misma. En última instancia, sólo la vida educa, y como más profunda sea el contacto con el mundo real, más dinámico y robusto será el proceso educativo. Uno de los mayores defectos de la escuela ha sido su aislamiento. La educación tiene el mismo sentido fuera del mundo real que el fuego sin oxígeno, respirar en el vacío (...) En la ciudad del futuro no habrá ningún edificio llamado “escuela” debido a que esta palabra será absorbida por completo en el trabajo y en la vida, en las fábricas, las plazas públicas, en los museos y en los hospitales” (Vygotsky, 1997/1926, pp. 345-346).

En cualquier caso, los aprendices participan en distintas prácticas socioculturales y a través de dicha participación construyen intereses y motivos que cuando se conectan con los contenidos y prácticas escolares facilitan la emergencia de aprendizajes significativos (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005).

En este contexto, proponemos la noción de artefacto identitario como dispositivo que los aprendices elaboran a través de la proyección de sus pasiones, intereses y conocimientos previos, y que el docente puede utilizar con fines pedagógicos. En realidad, la noción aparece en otros trabajos. Este es el caso del trabajo de Leander (2002) quién ha propuesto la noción de artefacto identitario en el marco de análisis de las relaciones sociales en el contexto escolar como espacios de construcción identitaria. Dicho con otras palabras, las personas estabilizan y definen identidades en el curso de la interacción a través de la producción de artefactos identitarios. Leander (2002, p. 199) entiende por artefacto identitario “cualquier instrumento (signo, objeto material, práctica encarnada, etc.) que los interactuantes utilizan para dar forma a la identidad de un individuo o grupo”. Por ejemplo una determinada ropa, como artefacto identitario, puede codificar y estabilizar-proyectar una determinada identidad profesional.

Como el mismo autor reconoce, dicha definición es amplia dado que el objetivo no consiste en conceptualizar el constructo, sino más bien en ilustrar procesos de cosificación identitaria en el contexto de las interacciones sociales. “Esta definición de artefacto identitario es intencionalmente muy amplia. Mi objetivo no es definir con precisión el término, sino más bien mostrar como la utilización de artefactos se vincula con la construcción de la identidad” (Leander, 2002, p. 199).

El ejemplo que utiliza el autor para ilustrar la noción de artefacto identitario surge de una interacción escolar en una clase de inglés de una escuela secundaria en la que un estudiante es interpretado por los otros participantes como “gueto”. La escuela se ubica en un contexto urbano del medio oeste de los Estados Unidos de América con una población estudiantil caracterizada por la diversidad etnolingüística y socioeconómica (65% de procedencia europea, 26% africana, 5% asiática y 4% hispánica). Dicha identidad se define y codifica a partir de distintos artefactos como una pancarta que se muestra en el aula, descripciones de la comunidad Negra en los Estados Unidos de América, así como representaciones geográficas.

Lo que aquí nos proponemos es recuperar la noción de Leander (2002) pero sacarla de su contexto de análisis y propósito interpretativo. Es decir, nuestra intención no es analizar la construcción identitaria desde la perspectiva de la interacción social, el foco de Leander, sino más bien ilustrar la noción de artefacto identitario como un recurso para propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan conectar los contenidos y prácticas escolares, con los motivos, intereses y conocimientos previos de los aprendices.

Organizamos el artículo en dos secciones principales. En primer lugar, definimos y conceptualizamos lo que entendemos por artefacto identitario a partir del conocido principio de la significación de Vygotski y la noción más amplia de artefacto cultural. En segunda lugar, ilustramos la creación y utilización educativa de lo que aquí consideramos artefactos identitarios en el marco de dos proyectos educativos.

## 2. La noción de artefacto identitario

Uno de los propósitos fundamentales de la teoría desarrollada por Lev Vygotski fue identificar, rastrear y explicar los rasgos distintivos de la conducta humana. En uno de sus libros más representativos el autor afirma:

“El objetivo básico que se propone el presente volumen es el de caracterizar los aspectos humanos de la conducta, y ofrecer hipótesis acerca del modo en que dichos rasgos se han ido formando en el curso de la historia humana y del modo en que se desarrollan a lo largo de la vida de un individuo” (Vygotski, 1979, p. 39).

La respuesta del autor, ampliamente conocido en ciencias del aprendizaje y el desarrollo psicológico, constituye lo que Autor (2013) llama “condicionamiento intencional” y el mismo autor caracteriza como principio de la significación.

“El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto en nuestra investigación un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas -el principio de la significación-, según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo” (Vygotski, 1995, p. 85).

El principio de la significación alude a la creación y utilización de signos con el propósito de regular la conducta humana. “Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación” (Vygotski, 1995, p. 83). En este sentido, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente, esto es culturalmente, y que se utiliza como medio para regular, planificar, dominar la conducta, propia y ajena, es un signo, artefacto, también llamado instrumento psicológico (Kozulin, 1998). De ahí el carácter intencional de dicho condicionamiento (Autor, 2013). La conducta humana, con la incorporación de signos, deja de estar determinada por el condicionamiento biológico (hambre, por ejemplo) y ambiental (conducta asociada por estímulos presentes condicionados por asociación entre estímulo y respuesta). La creación y empleo de estímulos artificiales (signos como el lenguaje, una cruz, una moneda, un ordenador o una calculadora) se convierten en medios auxiliares para dominar y extender funciones psicológicas como pensar, percibir o recordar. Dicho con otras palabras, los procesos psicológicos superiores se caracterizan por la manipulación que las personas hacen de su medio interno -cerebro y sistema nervioso central- a través de la modificación del medio externo -cerebro externo, extracortical- (del Río y Álvarez, 2016).

Tomando el principio de la significación como marco teórico, sostenemos que los artefactos identitarios, en tanto que signos, se convierten en dispositivos que potencialmente pueden regular los procesos de enseñanza y aprendizaje si son utilizados con este fin en un espacio educativo determinado. De un modo general, se puede definir la noción de artefacto como cualquier signo (instrumento, herramienta) creada culturalmente en el curso de la actividad humana que ejerce de mediador entre las personas y el objeto de sus actividades (Cole, 1996; Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999; Autor, 2010). En este sentido, se puede considerar que los artefactos son a la cultura lo que los genes son a la biología. Según concluyen Lightfoot, Cole y Cole (2009, p. 54): “A pesar de que existe un debate sobre como definir la cultura de la mejor manera, gran parte de los psicólogos del desarrollo estarían de acuerdo en definirla como una amalgama de instrumentos materiales y simbólicos acumulados a lo largo del tiempo, transmitidos a través de procesos sociales, y que proveen recursos para el desarrollo del niño/a”.

Siguiendo esta línea de pensamiento, definimos la noción de artefacto identitario como cualquier producción (texto escrito, electrónico, digital; imagen, gráfico, esquema, o cualquier producto multimodal como un video con un texto) que el aprendiz elabora a través de la inversión-proyección de su ámbito de sentido, que se convierte, en el curso de una actividad educativa, en un dispositivo mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo el proceso de enseñanza y aprendizaje se entiende como producto de la creación y utilización de signos-artefactos identitarios. Productos que explicitan objetos que contienen aspectos significativos del aprendiz, y que se vehiculan al currículum o práctica escolar.

De la definición anteriormente mencionada de Leander, destacamos dos diferencias principales. En primer lugar, su definición es más amplia al incorporar instrumentos materiales, textos, discursos, espacios encarnados como artefactos identitarios. En nuestra definición solamente los productos construidos por el aprendiz como un texto escrito, un vídeo o un dibujo, en el que éste o ésta proyecta elementos significativos, constituyen artefactos identitarios. Además, segunda diferencia fundamental, se utilizan con fines educativos-pedagógicos, es decir, se vehiculan al currículum y contenido de la práctica escolar. Aspecto que no se contempla en la definición de Leander (2002).

Aquí, cuando hablamos del ámbito del sentido, o de elementos significativos, nos referimos a la subjetividad del aprendiz. Es decir, el producto incorpora referencia a objetos, actividades, personas, instituciones, sitios que se inscriben en la identidad del aprendiz. Y por identidad entendemos el conjunto de elementos que para uno o una son familiares, significativos, lo definen a uno o una (Autores, 2014).

### 2.1. Dos ejemplos ilustrativos

La mejor manera de definir lo que aquí queremos decir por artefacto identitario es a través de un ejemplo. En concreto, describimos e ilustramos la noción a partir de dos ejemplos que surgen en el marco de dos proyectos educativos distintos. En ambos casos destaca la contextualización de la práctica educativa, es decir, la vinculación del currículum y práctica escolar con las experiencias, conocimientos, intereses de los alumnos a partir de la creación de artefactos mediadores entre ambos contextos, a saber: el aprendizaje escolar y la subjetividad de los aprendices.

#### *A propósito del libro **Mirror de Jeannie Baker***

En el año 2010 se publicaba el libro *Mirror* del escritor londinense Jeannie Baker. Se trata de un libro ilustrado para niños y niñas en el que se describe un día cualquiera en la vida de dos niños y sus familias: uno en una ciudad occidental (en Sídney, Australia) y el otro en una comunidad del norte de África (Marruecos). Se trata de dos contextos socioculturales distintos a través de los cuales se contrastan distintas rutinas y prácticas.

Mantei y Kervin (2014) describen la experiencia de tres escuelas de primaria en Australia que utilizaron dicho libro para propiciar conexiones con las experiencias

personales, valores y creencias de los estudiantes de 9 y 10 años y sus familias. El objetivo era desarrollar competencias en lectoescritura a partir de la vinculación de la práctica escolar con las experiencias de vida de los aprendices. Para ello utilizaron lo que aquí llamamos artefactos identitarios, en concreto, y en este caso, producciones artísticas. “Diseñamos una experiencia alfabetizadora a través de la creación de un espacio que permitiera a los estudiantes hacer conexiones con el texto mediante producciones artísticas mientras se implicaban en la lectura del libro ilustrado” (Mantei y Kervin, 2014, p. 78).

La experiencia se enmarca en los llamados “círculos literarios” (Daniels, 2002) a través de los cuales, y mediante “discusiones significativas” (Evans, 2001), se fomenta las conexiones entre el protagonista, en este caso los dos protagonistas de los dos países, y el lector, alumnos de 9 y 10 años de edad. En particular se utilizó el modelo del “Tell Me” (“Cuéntame”) de Chambers (1993) para propiciar la relación entre los lectores y los personajes y contenido del libro.

En los tres centros educativos escolares se diseñaron e implementaron tres patrones de interacción en el marco de los círculos literarios. En la interacción número uno, los alumnos leían el libro *Mirror* en parejas e individualmente. A continuación utilizaban el modelo “Cuéntame” de Chambers (1993) con el objetivo de, durante 45 minutos, compartir interpretaciones y establecer conexiones personales con el libro leído anteriormente. Dicho modelo se basa en la respuesta a cuestiones del tipo: ¿qué te ha llamado especialmente la atención del libro?, ¿hay cuestiones que te gustaría preguntar?, cuenta las cosas similares y distintas que el libro cuenta en relación a ti, etc. Tras la interlocución con el libro mediante preguntas como las descritas, se introducía la tarea de producción de arte visual que constituye el motivo principal de la interacción número dos. En este segundo momento, los estudiantes establecen un diálogo con el libro durante una semana creando respuestas personales a distintos contenidos del texto. Los autores lo llaman “text-to-self connection/s” (Mantei y Kervin, 2014, p. 80). Para nosotros, se trata de un ejemplo de artefacto identitario en el que se pone en relación el aprendizaje escolar (en este caso competencias de lectoescritura y representación artística) con la identidad de los estudiantes (experiencias personales o contenidos de sus vidas que son conectadas con los contenidos que se describen en el libro). Finalmente, en la tercera y última interacción, los investigadores se reúnen con los estudiantes después de 7-10 días de la primera interacción para compartir las conexiones que han hecho los aprendices con el libro. Otra vez se explora el libro *Mirror* con el modelo de Chambers (1993), anteriormente mencionado, durante unos 45 minutos.

Para los fines de nuestro trabajo nos interesa especialmente la interacción número dos al constituir un ejemplo de elaboración de lo que aquí hemos reconceptualizado bajo el constructo de artefacto identitario. En dicha segunda interacción los estudiantes reciben la siguiente instrucción: 1) elige la parte favorita del libro *Mirror*, 2) representa artísticamente como te hace pensar sobre ti mismo dicho fragmento o parte del libro, 3) completa el dibujo o representación con un texto escrito (algo que quieras explicar en relación a tu producción artística), 4)

finalmente trae tu libro, tu dibujo y tu texto a la escuela “x” día. Dicha tarea se realizaba en el hogar, y los estudiantes tienen libertad para utilizar los medios y presentaciones que quieran: dibujo, collage, gráfico, etc.

Las producciones finales constituyen ventanas a las experiencias personales de los alumnos, sus intereses, creencias, personas, prácticas y formas de vida. En un dibujo aparecen, por ejemplo, el protagonista con su familia y su pasión por el equipo “Tigers”, conectando el deporte con el libro *Mirror*. En otras producciones aparecen las rutinas familiares y se comparan con los protagonistas del libro. En cualquier caso lo que nos interesa resaltar aquí es que en todas estas producciones se proyectan las identidades de los estudiantes -aquello que para ellos/ellas es significativo- como determinadas aficiones y actividades, personas referentes o objetos culturales. Dicho producto es utilizado por los respectivos docentes en el marco escolar para mejorar la lectoescritura, así como habilidades artísticas. De modo que tenemos, por un lado, la producción identitaria (formas de vida de los estudiantes) y el aprendizaje escolar (lectoescritura y plástica).

### ***Hablando de ciencia fuera de la escuela***

El segundo ejemplo surge en el marco de un espacio significativo no formal reservado a la conversación entre chicas (“ConvoClub”). El objetivo pedagógico, en este caso, fue introducir temas de ciencias en dichas conversaciones (Gonsalves, 2014). El proyecto se enmarca en los programas de ciencias fuera del horario escolar. Espacios que buscan fomentar la implicación en actividades vinculadas a las ciencias a través de su conexión con los intereses y prácticas familiares y significativas de los aprendices (Polman, Newman, Farrar y Saul, 2012). Se trata de fomentar en los participantes el establecimiento de conexiones entre la ciencia y sus vidas -“establecer conexiones entre la ciencia y sus vidas, experiencias, valores y creencias” (Barton, 1998, p. 379)-. En esta experiencia, el artefacto identitario, que se describirá a continuación, consistió en la producción de un video por parte de las participantes en el programa.

El ConvoClub es un espacio destinado a chicas adolescentes para hablar de temas de su interés como la salud sexual, las relaciones saludables, las drogas, la imagen corporal o la autoestima, conjuntamente con un adulto voluntario. En concreto, la experiencia se desarrolla en un barrio de clase trabajadora de Montreal (Canadá) en el que participan chicas de entre 14 y 19 años que se reúnen cada jueves en sesiones de dos horas durante doce semanas. El objetivo de aprendizaje era introducir temas de ciencias vinculadas a la vida cotidiana y sus intereses, para así fomentar su interés en dichas cuestiones.

En este contexto, se propone un proyecto que consistió en crear historias digitales alrededor de la vinculación de la ciencia con la vida cotidiana. Seis de las doce semanas se dedicaron a dicho propósito. En estas historias digitales, grabadas en video por parte de las propias protagonistas, se compartieron temas de interés como la imagen corporal, las relaciones con los padres y los hermanos/as, así como problemas con la justicia debido a las drogas. Más específicamente, en la semana

ocho se introdujo el tema de la ciencia. En lugar de definirla, o explicarla, el investigador propició una discusión alrededor de actividades cotidianas bajo la siguiente pregunta “¿hay ciencia en esto?” (Gonsalves, 2014). A partir de aquí se hizo una lluvia de ideas sobre el tipo de mini-documental que a las jóvenes participantes les gustaría realizar. El tema elegido fue “qué piensan otras personas de la comunidad sobre la ciencia y su relación con la vida cotidiana”. A partir de este momento, las jóvenes realizaron distintas entrevistas para documentar las percepciones existentes en relación a la ciencia.

Otro producto desarrollado en el programa, que ejemplifica para nosotros la noción de artefacto identitario, es la creación de un collage. La instrucción era general y consistía en elaborar un collage alrededor del tema “¿qué significa la ciencia para mí?”. Dicha actividad permitió ver la conexión que realizaban las participantes entre la ciencia y sus vidas. Por ejemplo, aparecieron las tecnologías de la comunicación (móviles) y las relaciones entre personas.

“Solicitamos a los jóvenes que mostraran los collages al grupo y explicaran por qué habían elegido ciertas imágenes y palabras para representar la ciencia. Esta actividad se diseñó para fomentar la conexión entre sus voces y modos de pensamiento y la ciencia.” (Gonsalves, 2014, p. 196).

En relación a los mini-documentales mencionados anteriormente, el tema central fue la ciencia en la vida cotidiana. Las jóvenes hacían preguntas a personas de la comunidad del tipo: ¿sabes que haces ciencia cada día?, ¿qué cuestiones científicas te gustaría responder? En dichos videos aparecen también, como en los collages, la referencia a los móviles, considerados en el análisis que hace el autor como un “objeto sagrado” (Gonsalves, 2014) por parte de las participantes, y personas entrevistadas en los videos.

A diferencia del ejemplo anterior, el contenido escolar es más difuso y se refiere a la creación de intereses por la ciencia, más que al aprendizaje de conceptos científicos determinados. No obstante, para nosotros se ilustra también la conexión entre la práctica y cultura escolar (la ciencia en este caso) y las identidades y formas de vida de las participantes. Conexión que se establece en este proyecto a través de dos artefactos identitarios: el mini-documental y el collage.

### 3. Discusión y conclusiones

El objetivo de este ensayo era proponer e ilustrar la noción de artefacto identitario como un recurso mediador entre la subjetividad del aprendiz y la práctica formal-escolar de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos por artefacto identitario cualquier producto que el aprendiz elabora a través de la proyección de sus intereses, experiencias, conocimientos previos y formas de vida. Dicho objeto (un texto escrito, una representación artística, un video, un producto multimodal) deviene educativo en la medida que el

docente lo incorpora a la práctica educativa. Es decir, se vincula a competencias, contenidos y actividades escolares.

Dicha definición se aleja de la propuesta de Leander (2002) en el sentido que es más específica tanto en la forma del artefacto identitario (para nosotros un objeto o producto que muestra la subjetividad del aprendiz, aquello que para él o ella es relevante, significativo, familiar); como en su uso (ubicado en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, es decir, convertido en instrumento de aprendizaje).

Los tres recursos identificados en los dos ejemplos (producciones artísticas, en el primer proyecto, y collage y mini-documental, en el segundo) cumplen ambos propósitos dado que suponen una proyección de los intereses, voces y realidades de los aprendices, además de que se articulan en competencias y actividades educativas: la lectoescritura, en el primer caso (Mantei y Kervin, 2014), y la ciencia, en el segundo (Gonsalves, 2014).

En la medida que en la actualidad, como hemos descrito en la introducción, se multiplican los potenciales agentes y situaciones educativas (Banks, 2007; Barron y Bell, 2016; Coll, 2013; Erstad y Sefton-Green, 2013; Autor, 2016; Ito, 2013); la utilización de artefactos que permitan conectar las distintas experiencias de aprendizaje, además de poner en comunión las pasiones, intereses y subjetividades, con los contenidos, competencias y prácticas curriculares, nos parece una estrategia educativa necesaria y eficaz. Eficaz en dos sentidos. En primer lugar, permite partir de las pasiones e intereses del aprendiz, además de sus mundos de vida, voces y perspectivas. En segundo lugar, al tratarse de producciones móviles, dichos objetos pueden conectar las actividades y experiencias dentro y fuera de la escuela o práctica educativa formal. En este sentido, en el proyecto de Mantei y Kervin (2014) el libro ilustrado “viaja” de la escuela al hogar para poder mantener un diálogo con él a través de representaciones artísticas. Mientras que en la experiencia de Gonsalves (2014), un contenido o tema formal-escolar, la ciencia, se incorpora en un espacio no formal de interacción social significativo para las participantes en el programa. En ambos casos se supera los muros de la escuela al entrar en contacto con escenarios significativos y cotidianos para los aprendices: la familia y el grupo de iguales, en los ejemplos aquí descritos.

En una reciente revisión de la literatura efectuada por Bronkhourst y Akkerman (2016), se identifican tres estrategias utilizadas con el objetivo de establecer continuidades educativas entre los contextos y experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Una de estas estrategias, que los autores llaman “prácticas híbridas”, consiste en mezclar características propias de los contextos formales, por ejemplo objetivos curriculares, con situaciones no formales, por ejemplo una actividad mediada por ordenadores en un espacio comunitario. Otra estrategia, quizá la más utilizada, consiste en las populares visitas o “excursiones” escolares a un determinado laboratorio, jardín botánico, museo o ciudad con el objetivo de ilustrar y trabajar contenidos educativos como un experimento de física, medio natural, o aspectos vinculados a la historia del arte. Finalmente, los autores

identifican otro recurso, para nosotros se trataría de los artefactos identitarios aquí propuestos, que consiste en utilizar objetos o personas en tanto que representaciones de contextos, experiencias y contenidos de la familia y comunidad. Es decir, se trata de incorporar en la escuela objetos o prácticas que se han originado, son consustanciales, a otras realidades significativas para el aprendiz: por ejemplo la música, los videojuegos o el Facebook.

Sin embargo, se requieren de desarrollos teóricos y empíricos alrededor de la identificación de distintas estrategias susceptibles de considerarse artefactos identitarios en distintas áreas curriculares como las matemáticas o la adquisición de segundas lenguas. Así como el análisis del impacto, tanto para el aprendiz, como para el docente, de la utilización de dichos recursos que estimamos pueden convertirse en potenciales instrumentos para establecer continuidades educativas entre las experiencias de aprendizaje, formales y no formales, de los aprendices.

En definitiva, según la perspectiva descrita en este ensayo, los procesos de enseñanza y aprendizaje se entienden como situaciones mediadas a partir de la creación y utilización de artefactos identitarios que se convierten en motivos para el aprendizaje al poner en relación las voces y subjetividades del aprendiz, con los contenidos, competencias y prácticas formales (la lectoescritura, las matemáticas o el aprendizaje de un idioma).

### Referencias bibliográficas

- Baker, J. (2010). *Mirror*. London: Walker Books.
- Banks, J. (coord.) (2007). *Learning In and Out of School in Diverse Environments. Life-Long, Life-Wide, Life-Deep*. Washington: The LIFE Center & the Center for Multicultural Education.
- Barron, B. y Bell, P. (2016). Learning environments in and out of school. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 323-336). New York: Routledge.
- Barton, A. (1998). Teaching science with homeless children: Pedagogy, representation, and identity. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 379-394.
- Bronkhourst, L. y Akkerman, S. (2016). At the boundary of school. Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35. doi: 10.1016/j.edurec.2016.04.001
- Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading and talk*. Newtown, Australia: Thimble Press.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland; ME: Stenhouse.

Del Río, P. y Álvarez, A. (2016). *Y el Verbo se hizo carne... Una aproximación eco-vygotskiana a la adquisición del lenguaje. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(1), 1-12.

Engeström, Y., Miettinen, R. y Punamäki, R. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Erstad, O. (2013). *Digital learning lives: Trajectories, literacies, and schooling*. New York: Peter Lang.

Erstad, O. y Sefton-Green, S. (Eds.) (2013). *Identity, community, and learning lives in the Digital Age*. New York: Cambridge University Press.

Autor (2010)

Autor (2013)

Autor (2016)

Autores (2014)

Evans, K. (2001). *Literature discussion groups in the intermediate grades: Dilemmas and possibilities*. Newark, DE: International Reading Association.

Gonsalves, A. (2014). "Science isn't just what we learn in school": Interaction rituals that value youth Voice in out-of-school-time science. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 185-208.

Autores (2014)

Ito, M. (coord.) (2013). *Connected Learning. An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.

Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Leander, K. M. (2002). Locating Latanya: The situated production of identity artifacts in classroom interaction. *Research in the Teaching of English*, 37, 198-250.

Lopes, A. y Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education currículum can encourage personal dimensions

- of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 17-38. doi: 10.1080/02619768.2011.633995
- Mantei, J. & Kervin, L. (2014). Interpreting the images in a picture book: Students make connections to themselves, their lives and experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 76-92. doi: 10.1002/trtr.1314.
- McIntyre, E., Rosebery, A. y González, N. (2001). *Connecting curriculum to students' lives*. Porstmouth, NH: Heinemann.
- McIntyre, E., Kyle, D., & Rightmyer, E. (2005). Families' Funds of Knowledge to Mediate Teaching in Rural Schools. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195.
- McLuhan, M. (1986/1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.
- Moll, L. (2011). Only life educates: Immigrant families, the cultivation of biliteracy, and the mobility of knowledge. En P. R. Portes y S. Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st Century Society: Advances in Cultural Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities* (pp. 152-161). New York: Peter Lang.
- Perin, D. (2011). Facilitating student learning through contextualization: A review of evidence. *Community College Review*, 29(3), 268-295.
- Polman, J., Newman, A., Farrar, C. y Saul, E. (2012). Science journalism. Students learn lifelong science literacy skills by reporting the news. *The Science Teacher*, 79, 44-47.
- Sharples, M., Taylor, J., y Vavoula, G. (2005). Towards a theory of mobile learning. *Proceedings of mLearn*, 1(1), 1-9.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas, volume III*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1997). *Educational psychology*. Roca Raton: CRC Press.

### **Cómo citar este artículo:**

- Esteban-Guitart, M. y Llopart, M. (2019). La creación y utilización educativa de artefactos identitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (2), 321-333. doi:10.30827/profesorado.v23i2.9687