

# Estratègies per establir continuïtats entre escola i comunitat

**José Luis Lalueza**

Professor titular Universitat Autònoma de Barcelona

**Karen Jaramillo**

Becària predoctoral Universitat Autònoma de Barcelona

**Giorgina Garbarino**

Becària predoctoral Universitat Autònoma de Barcelona

**Sílvia Camps-Orfila**

Tècnic de suport a la recerca Universitat Autònoma de Barcelona

**Rebut:** 28.10.24 – **Acceptat:** 07.11.24

**DOI:** <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504963>

## Resum

### Estratègies per establir continuïtats entre escola i comunitat

Aquest article presenta el desenvolupament de tres projectes de col·laboració entre un institut-escola i un equip universitari per establir continuïtats entre el centre i la comunitat a la qual pertany el seu alumnat. Es parteix des d'una mirada crítica a la capacitat de l'escola sustentada per un disseny universal per incloure part del seu alumnat, atenent els índexs de fracàs i abandó escolar primerenc de la població racialitzada i/o immigrant. Considerant les propostes de les pedagogies crítiques i de l'enfocament històric cultural de la Psicologia de l'Educació, es proposen estratègies com els Fons de Coneixement, els Fons d'Identitat i els Fons Comunitaris com a vies per establir continuïtats amb les famílies, els referents socials dels alumnes i altres entitats i espais de la comunitat. La col·laboració interinstitucional entre universitat i escola i els programes d'aprenentatge servei juguen també un paper important en aquesta proposta, que s'exemplifica amb el desenvolupament de programes sustentats durant els darrers sis anys. Es conclou situant la funció social de l'escola en la contribució a la construcció comunitària i la posició central en una xarxa d'espais educadors.

**Paraules clau:** Educació intercultural, relacions família-escola, Fons de coneixement, fons d'identitat, Fons comunitaris.

## Abstract

### Strategies to establish continuities between school and community

This article presents the development of three collaborative projects between a school and a university team to establish continuities between the center and the community to which its students belong. It starts from a critical look at the capacity of the school supported by a universal design to include part of its students, taking into account the failure rates and early school dropout rates of the racialized and/or immigrant population. Considering the proposals of critical pedagogies and the historical-cultural approach of Educational Psychology, strategies such as Knowledge Funds, Identity Funds and Community Funds are proposed as ways to establish continuities with families, social referents of

students and other entities and spaces in the community. Interinstitutional collaboration between university and school and service-learning programs also play an important role in this proposal, exemplified by the development of programs supported during the last six years. It concludes by situating the social function of the school in its contribution to community construction and its central position in a network of educational spaces.

**Key words:** Intercultural education, family-school relations, Fund of knowledge, fund of identity, Community funds

## **El sentit de la pràctica escolar i el fracàs en entorns vulnerables**

Podem entendre el desenvolupament humà com el resultat de la participació en pràctiques socioculturals que faciliten l'apropiació dels artefactes necessaris per formar part activa de la comunitat (Rogoff, 2003). A les cultures tradicionals això es feia possible mitjançant la participació de les criatures a la vida comunitària i la seva incorporació al treball a través de la participació guiada. Però a les societats modernes, l'increment exponencial dels artefactes culturals, la creixent complexitat d'aquests, així com la separació de la vida familiar i laboral, van allunyar la infància de la major part de les pràctiques socials, alhora que la mera reproducció de les tasques que duïen a terme els adults resultava insuficient. Així, l'escolarització universal es va justificar per garantir l'accés de tots a les pràctiques necessàries per a l'adquisició de les eines (lectura, matemàtiques, coneixements sobre el món, autoregulació, competències comunicatives...) considerades necessàries per a la ciutadania moderna. Aquesta escolarització universal es fonamentava en un currículum únic per a tothom, basat en una concepció de la igualtat d'oportunitats, per la qual l'accés descontextualitzat als continguts hauria de tenir el mateix impacte en tota la població. Així, una escola per a tothom, amb un mateix sistema de funcionament, compliria la funció social de proporcionar les eines culturals de manera igualitària. Arribats a un moment de la història de les societats occidentals, en què l'escolarització universal porta ja llarg temps amb una pràcticament total implantació, ens podem preguntar si ha funcionat com s'esperava, és a dir, si garanteix la plena adquisició de les eines culturals necessàries al conjunt de la població.

El fracàs i l'abandonament escolar primerenc són indicadors que poden orientar la resposta a aquesta pregunta. La darrera Enquesta de Població Activa disponible (INE, 2023) situa la taxa d'abandonament escolar precoç a Catalunya el 2022 propera al 17%. Si bé podem destacar-ne una reducció significativa al llarg dels anys (el 2001 la taxa era d'un 30%), tenim clars indicadors que no es reparteix de manera homogènia entre tota la població. Una detallada anàlisi sobre les trajectòries d'abandonament escolar de Zhang-Yu, González-Ceballos i Esteban-Guitart (2023) mostra el biaix social i racial d'aquest fenomen: “Així, sabem que la població migrada o descendent de la migració se situa

almenys 10 punts per sobre en risc d'abandonament i fracàs escolar (Curran i Montes, 2022). Segons les darreres dades proporcionades per la Generalitat (IDESCAT, 2023), els ciutadans nacionals mostraven un percentatge d'abandonament escolar primerenc del 13% el 2022, davant d'un 38,2% per a ciutadans amb nacionalitat de països de fora de la Unió Europea. Segons Zancajo i Bueno (2023), l'alumnat estranger o l'alumnat considerat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (o NESE) per raons socioeconòmiques, tenen més probabilitat d'abandonar a 4t d'ESO respecte a la resta. En particular, aquest alumnat abandona 2,5 vegades més que els seus companys i companyes, cosa que representa un 26,1% de taxa d'abandonament. En la mateixa línia, segons les dades de la Fundació Secretariat Gitano (2020), la taxa d'abandonament i fracàs escolar de la joventut gitana a tot l'estat se situava al 64% respectivament, mentre que pel conjunt de la població la taxa d'abandonament era del 13%.

Tot això indica que la pertinença a famílies immigrants i la racialització actuen com a factors de risc en el procés d'escolarització. Però hi ha un factor addicional relacionat, i és que la segregació escolar sosté i multiplica el fenomen de l'abandonament i el fracàs escolar. Així, als barris de Barcelona on trobem escoles segregades, les taxes de fracàs escolar són d'un 22%, mentre que al conjunt de la ciutat és d'un 14,8% (Diumenge i Baiona-i-Carrasco, 2021).

Aquestes dades situen en el focus de la qüestió les anomenades “escoles de màxima complexitat”, on la presència d'un elevat índex d'alumnat racialitzat i/o de procedència estrangera es dona en un context de segregació escolar, ja que l'alumnat autòcton no racialitzat tendeix a desaparèixer d'aquests centres. És, doncs, en aquests centres on la pregunta que hem formulat més amunt cobra un sentit especial: l'escolarització proporciona a tota la població les pràctiques necessàries per apropiari-se de les eines necessàries per a la ciutadania?

La resposta requereix contextualitzar donant compte dels condicionants culturals i socials que afecten aquestes escoles: les discontinuïtats en valors i pràctiques de les famílies, els efectes directes i indirectes del racisme, les situacions de pobresa en què viuen molts alumnes, els problemes de salut mental derivats de condicions de vida precàries, l'escassetat de recursos de les famílies adaptats a la cultura hegemònica començant pel domini de les llengües vehiculars de l'escola... Aquesta acumulació d'elements adversos planteja el dubte de si la pràctica escolar tradicional és un escenari sociocultural significatiu per a aquest alumnat. Per això hi ha dos grans obstacles.

El primer és la segregació en si, generalment de base racialitzada, que suposa un dels principals obstacles per a l'equitat al sistema educatiu. La segregació suposa la concentració d'estudiants racialitzats i/o immigrants a centres abandonats per la població autòctona blanca. L'alumnat d'aquests centres queda exclòs de circuits i pràctiques socials, plantejant un problema de justícia social. La segregació s'autoalimenta, ja que les famílies autòctones eviten aquests centres, que perceben conflictius i de baix nivell acadèmic, alhora que els centres pateixen matrícula viva, reben alumnat expulsat d'altres centres i tenen més incidència d'alumnes amb necessitats

especials. A més, disposen de pocs referents d'èxit educatiu i sovint pateixen canvis constants al professorat.

El segon gran problema a què s'han d'enfrontar les escoles segregades és el de l'alienació aguditzada per la desconexió entre les pràctiques escolars i les pròpies de la vida familiar i comunitària d'aquests alumnes (Zhang-Yu et al., 2023). Si bé la descontextualització de la pràctica escolar és un problema clàssic en el sistema educatiu espanyol, aquesta és més decisiva en els entorns socials a què ens referim, mentre que l'escola és una institució on prevalen, explícitament o implícitament, models prescriptius de conducta, coneixements validats, així com formes de relació i de socialització que corresponen als patrons de la cultura hegemònica. Això contribueix a les desigualtats estructurals i històriques que exclouen la diversitat a causa de la persistència de models normatius, homogenis i hegemònics de normalitat (Esteban-Guitart, 2023).

Parlem d'alienació perquè la desconexió de l'alumnat i de les seves famílies de les metes escolars determina un dèficit de significat a la pràctica escolar quotidiana, l'absència de sentit d'aquesta pràctica en relació amb el desenvolupament de les habilitats, biografies i projectes de vida. I en aquesta “absència de sentit” és on rau el principal escull per afrontar el fracàs i abandonament escolar primerenc.

Així, l'escolarització universal, un sistema descontextualitzat dels entorns comunitaris diversos, que proposa unes metes homogènies i que es fonamenta en significats que erròniament es donen per compartits, falla davant de les situacions socials representades en aquestes escoles. Centrar el “fracàs” a l'escola, en lloc de focalitzar-lo a l'alumnat, no parteix d'una posició enfrontada a aquesta institució. Per contra, és el primer pas per reconèixer que el problema es pot abordar mitjançant un canvi educatiu que no sigui “més del mateix”.

## Estratègies per a una escolarització significativa

Fins aquí, hem plantejat el problema del fracàs escolar com la incapacitat de l'escola per garantir a una part de la població l'adquisició d'eines culturals que possibilitin la participació plena en les pràctiques d'aquesta institució. I com a clau per a aquesta discussió, l'absència de sentit en relació amb la participació en l'escola, a causa de les mancances en l'apropiació per l'alumnat dels motius que donin sentit a la participació a les pràctiques escolars i que en facilitin la incorporació en la seva identitat (Lalueza, Martínez-Lozano i Macías-Gómez- Estetn, 2019; Sebastian, Gallardo i Calderón, 2016). En altres termes, a determinats entorns socials hi ha una desconexió entre el sentit de la pràctica escolar i el de la vida de part del seu alumnat.

A les darreres dècades han sorgit diverses propostes pedagògiques que comparteixen la meta de connectar la pràctica escolar amb l'entorn social de l'alumnat amb referents familiars i comunitaris diferents dels hegemònics. Així, la Pedagogia

Culturalment Rellevant (Ladson - Billings, 2014), proposa legitimar el coneixement comunitari dels estudiants racialitzats, o la Pedagogia Cultural i Lingüísticament Sensible (Gay, 2018), que busca crear vincles amb el coneixement cultural, les experiències prèvies i els marcs de referència dels estudiants. Aquests enfocaments es basen en educar els alumnes a través de les seves fortaleses personals i culturals, les seves capacitats intel·lectuals i les seves experiències prèvies, afavorint els recursos que obtenen de les seves pràctiques lingüístiques i repertoris quotidians fora de l'escola. Fent un pas més, la Pedagogia Culturalment Sostenible proposa que les escoles orientin la seva feina cap al manteniment i el desenvolupament dels esquemes culturals de les comunitats dels seus alumnes, en lloc de reduir-los a un àmbit no formal. A partir de les expressions de resistència cultural dels alumnes, s'orienten a acompanyar els estudiants en la crítica i el qüestionament de les estructures de poder dominants (Paris i Alim, 2017). Es tracta de models dialògics i participatius on es reconeixen les herències culturals dels grups subordinats (minories, dones, grups culturals colonitzats, etc.), sense obviar-ne els continguts curriculars.

Al camp de la Psicologia de l'Educació, la perspectiva historicocultural apunta en una direcció similar (Hedegaard i Chaiklin, 2005). En primer lloc, situant l'aprenentatge a l'*entramat social*, a les continuïtats entre els contextos familiars-comunitaris i escolars, atenent els vincles i interaccions entre ells (Bronfenbrenner, 1979; Tudge i Rosa, 2019). Es tracta, doncs, de connectar la pràctica escolar amb l'univers de significats que el subjecte construeix a les seves pràctiques quotidianes. Això porta a situar l'escola com un node important, però no exclusiu ni excloent, a la construcció de les trajectòries educatives dels seus alumnes. L'educador acompanya l'aprenent reconeixent els coneixements i les competències ja adquirits en els múltiples contextos en què es desenvolupa la seva vida; i això comporta necessàriament valorar els coneixements i les competències adquirits en aquests contextos familiars i comunitaris.

Tots aquests enfocaments proposen un ensenyament contextualitzat i connectat amb la realitat familiar i comunitària, imbricat amb les trajectòries personals d'aprenentatge, i articulat en una acció orientada a les cures que proporcioni seguretat afectiva, reconeixement i legitimació (Underwood et al., 2021). Situats en allò que s'ha anomenat "nova ecologia de l'aprenentatge" (Coll, 2013), es tracta de fugir dels patrons de l'escolarització universal responenent a les realitats socials de l'alumnat, reconeixent les trajectòries educatives que parteixen de la seva experiència comunitària. Es tracta d'incorporar i no donar l'esquena a les pràctiques fora de l'escola, des de les arrelades a la realitat comunitària fins als usos quotidians d'internet. Des d'aquesta perspectiva, la inclusió educativa suposa alhora la contextualització i la personalització de l'ensenyament.

El que pretenem mostrar en aquest article és que les escoles de màxima complexitat han hagut d'incorporar pràctiques que responen a aquests models per garantir-ne la sostenibilitat, entenent aquesta com la lluita efectiva contra l'absentisme, el fracàs i l'abandonament escolar primerenc. Per això han hagut d'articular pràctiques

que resultin significatives per al seu alumnat, que incorporin referents dels estudiants, les seves famílies i comunitats, creant contextos de confiança mútua i significats compartits, donant sentit a la participació escolar. Aquestes pràctiques transformadores i inclusives s'orienten a establir una “justícia epistèmica” i apliquen metodologies didàctiques que transcendeixen la perspectiva de “dèficit” valorant els sabers de les comunitats culturals dels seus alumnes, personalitzant l'acció educativa i articulant-la amb la cura dels aprenents i les seves famílies.

## **L'exemple de l'Institut-Escola El Til·ler. Tres pràctiques per a la sostenibilitat**

El curs 2017-18, l'escola pública d'educació infantil i primària Bernat de Boïl es transforma a l'institut escola El Til·ler, incorporant progressivament els cursos de l'ESO, tal com es va fer aquell mateix any amb quatre centres més de Catalunya de manera experimental. Es volia aprofitar l'èxit en la disminució de l'absentisme i el bon nivell de relació amb les famílies d'aquests centres per millorar la continuïtat del seu alumnat al llarg de tota l'ESO. Així, la constitució de l'Institut-Escola es fonamentava principalment en la necessitat d'afrontar les elevades xifres de fracàs escolar i d'abandonament precoç que es donaven a certs territoris. Una dada significativa: el centre d'educació secundària del barri del Bon Pastor que es va tancar per donar pas a l'IE El Til·ler, va graduar a ESO aquest curs una única estudiant.

La posada en marxa de l'IE El Til·ler suposava, doncs, l'assumpció com un dels objectius principals la continuïtat del seu alumnat durant l'ESO i una normalització de les xifres d'obtenció del graduat en aquesta etapa. Però aquest objectiu era indeslligable d'un altre: posar fi a la seva situació de centre segregat de facto, entorn d'un 40% de l'alumnat pertanyia a famílies gitanes, i gairebé l'altre 60% procedia de famílies immigrants. De portes endins es tractava de realitzar la pràctica escolar significativa per al conjunt de l'alumnat i facilitar així el seu èxit educatiu, i de portes enfora acabar amb l'estigmatització del centre a ulls de la població del barri, atraient la diversitat realment existent que inclou la població autòctona blanca.

Aquest doble objectiu (combatre el fracàs escolar i la segregació) va orientar un pla d'acció que, partint de la pràctica, els coneixements i les relacions teixides pel professorat de la vella escola d'infantil i primària, portés un institut-escola ambiciós a les seves metes (ser un centre prestigiós i atractiu per a la població del barri) i obert a explorar formes d'ensenyament/aprenentatge que responguessin a les necessitats de l'alumnat. Per això es va adoptar una estratègia que suposava “difuminar les fronteres” de l'escola, difuminar els límits entre dins i fora, obrint les portes a noves figures educadores i projectes que provenen de l'exterior, i sortint a aquest exterior per tal de col·laborar amb altres institucions i entitats.



Aquesta transformació en un centre amb fronteres permeables s'ha articulada en tres eixos: a) la creació d'un entorn de confiança i col·laboració amb les famílies; b) l'articulació de projectes transversals amb la col·laboració de noves figures educadores; c) l'obertura del centre a l'exterior i participar en xarxes educadores.

El nostre equip de la UAB ha col·laborat amb el centre en el disseny i la implementació de tres línies de treball, una per a cadascun dels eixos esmentats: a) un programa de Fons de Coneixement (FdC) amb les mestres i les famílies d'educació infantil; b) un programa de Fons d'Identitat (FdI) amb participació d'estudiants universitaris en els darrers cursos de primària i els primers de secundària; i c) un programa de Fons Comunitaris de Coneixement i Identitat (FCdCdI) com a activitat d'aprenentatge servei de l'alumnat de 3r d'ESO.

### **Fons de Coneixement, una estratègia de legitimació i participació de les famílies.**

Per Fons de Coneixement (FdC) entenem “cossos de sabers i habilitats, culturalment desenvolupats i històricament acumulats, essencials per al funcionament i benestar individual i familiar” (Moll, Amanti, Neff i González, 1992, p. 134). És a dir, una forma per anomenar i visibilitzar els sabers que hi ha a tot nínxol familiar (González i Moll, 2002) de manera que el problema o “dèficit” no se situa en les famílies i comunitats minoritzades sinó en la pràctica escolar quan aquesta respon exclusivament als valors, pràctiques i metes de la cultura hegemònica. La proposta comporta que mestres i famílies es relacionen des d'un acostament etnogràfic i situat en llocs quotidians (habitualment a la llar de la família, però també a l'espai de treball, com pot ser un bar regentat per aquesta) fora de la institució escolar, permetent generar un diàleg que superi la unidireccionalitat escola-família. Després de fer aquestes trobades en forma d'entrevistes semiobertes, es treballa en el disseny d'activitats escolars per a que incorporin els coneixements i els sabers (fons de coneixement) de les famílies que hi han participat. Durant tot aquest procés, mestres i investigadores es reuneixen periòdicament conformant un *grup d'estudi*, una estructura mediatra que permet intercanviar coneixements, discutir, reflexionar i dissenyar activitats, així com consensuar aspectes organitzatius i logístics del projecte. Aquest espai funciona com una comunitat de pràctica (Lave i Wenger, 1991).

Abans d'entrar a la descripció del funcionament del programa de FdC al Til·ler convé contextualitzar l'experiència assenyalant dos elements claus de la trajectòria del centre: la pràctica prèvia de relació amb les famílies i l'organització del centre amb comunitats de pràctiques.

Pel que fa al primer, la constitució del centre com a institut escola partia de (i es justificava en) una debilitat i una fortalesa. La primera era l'alt índex d'abandonament escolar a l'institut que aleshores hi havia al barri, mentre que la fortalesa residia en les relacions de confiança establertes des de feia temps entre l'escola pública i les famílies del seu alumnat. Mantenir aquesta relació per facilitar la continuïtat d'aquest alumnat

durant la secundària va ser així, el principal argument per convertir la vella escola d'educació infantil i primària al nou institut escola. Aquestes relacions de confiança no es fonamentaven en pràctiques formals com les entrevistes a les famílies o les reunions de principi de curs, sentides com a amenaçadores per persones que no disposen de llargues trajectòries d'èxit escolar. Ni a la pràctica de l'associació de famílies d'alumnes, en què els integrants requereixen també de coneixements sobre el funcionament i el llenguatge escolar. Per contra, la relació s'havia establert principalment a través de canals informals, com ara les trobades a la porta de l'escola, convertida durant anys en espai de trobada, rituals festius que obrien el centre a les famílies i una disponibilitat permanent de l'equip directiu per conversar amb les famílies. Aquesta relació informal va ser la base d'una extensa xarxa de cooperació que es va posar en marxa durant els mesos de confinament durant la pandèmia de COVID-19 el 2020. Aquesta orientació a una relació oberta amb les famílies va ser un gran facilitador del programa de FdC.

El segon element també ha operat com un facilitador. Des de la posada en marxa com a institut-escola, el centre es va organitzar en comunitats de pràctiques que agrupaven diversos cursos consecutius en àmbits de programes compartits i d'acció conjunta del professorat. També la Pandèmia va reforçar aquesta organització, en tant que la creació de “grups bombolla” amb menys alumnes va portar a estructurar cursos multinivell distribuint l'alumnat de cada dos cursos en tres grups. A Educació Infantil això s'ha consolidat en la “Comunitat de Petits”, formada per sis aules amb alumnat de 3 a 5 anys en cadascuna d'elles, i un equip de professorat en constant interacció, tant en la planificació com en la implementació i avaluació de l'activitat quotidiana.

El programa de FdC va començar el 2018 constituint un grup d'estudi amb el conjunt de mestres de la Comunitat de Petits i dos investigadors de la UAB. Aquesta estructura s'ha mantingut fins ara, incorporant-hi el professorat nou que entrava a l'escola i alguns estudiants en pràctiques. En essència cada any s'ha seguit el mateix procediment, encara que amb els canvis suggerits a les avaluacions anuals. En una primera fase, la primera sessió del grup d'estudi es dedica a compartir el marc dels Fons de Coneixement a través de la comprensió de les bases teòriques i metodològiques (diverses sessions el primer any, una en els cursos posteriors). El pas següent és acordar els criteris de selecció de les famílies participants. Des del segon any es presenta el projecte a les famílies a la reunió general d'inici de curs, comptant de primera mà amb les experiències de les mares i els pares participants l'any anterior.

La segona fase del treball comença per discutir i revisar el guió d'entrevista, organitzat en tres àmbits: a) trajectòries familiars (composició, migració, assentament al barri...); b) pràctiques familiars (activitats en què participen els fills); i c) educació i expectatives de futur (com es representen el futur dels seus fills i quin paper hi juga l'escola). L'entrevista es concep com una trobada orientada a promoure el diàleg i un espai de confiança mútua, fet pel qual el guió no funciona com a una eina rígida. Totes les entrevistes es realitzen a les llars familiars fins al moment, excepte dues que van ser realitzades al lloc de treball (un bar i un basar). Les mestres entaulen diàleg, mentre que



la investigadora acompanyant dona suport i procura introduir qüestions d'interès en cas necessari. Després, juntes comparteixen impressions i sentiments, desenvolupant diàlegs que indueixen a la reflexió i a l'aprenentatge mutu.

La tercera fase comença al grup d'estudi, analitzant els continguts de les entrevistes per identificar fons de coneixement de les famílies que puguin servir de base a activitats formatives amb el conjunt de l'alumnat de la Comunitat de Petits. Es continua, fent els dissenys bàsics de diverses activitats i es torna a citar les famílies implicades, aquesta vegada en grup i a l'escola, per discutir aquestes propostes i acordar-ne la forma de participació. Finalment, es duen a terme les activitats convidant a la seva preparació i desenvolupament a la resta de famílies, enregistrant un vídeo que es dona a conèixer a les noves famílies del curs següent.

Va sorgir durant el primer any un espai anomenat “esmorzars amb famílies” que va permetre teixir xarxa entre elles, agrair la implicació al projecte i presentar la proposta d'una participació familiar més activa. Com a resultat, algunes mares van dinamitzar activitats de joc, música i dansa. D'altra banda, es van realitzar diverses activitats al voltant de la granja i l'ús de la llet, arran d'una pràctica quotidiana d'una família, que setmanalment anaven a recollir llet fresca a una granja als afores. Aquestes activitats van comptar amb la implicació de diferents agents: la pròpia família va assistir al col·legi per compartir aquesta pràctica, les mestres, nens i nenes en la construcció i exposició de maquetes de granges, el suport econòmic de dues associacions sense ànim de lucre de Barcelona, una pakistanesa i una altra asiàtica, per visitar aquesta mateixa granja i la formatgeria annexa, que va fer possible conèixer el procés d'elaboració del formatge.

Als cursos posteriors s'han construït noves activitats a partir dels fons de coneixement de les famílies que s'anaven identificant a les successives entrevistes. Així, es va reproduir amb l'alumnat el cicle d'activitat que hi ha a un restaurant (estudiant les subtasques necessàries per articular l'activitat), jocs basats en la seguretat viària (treballant la simbolització a través dels senyals de trànsit), la multiplicitat de significants per a un significat concret (a través de la multitud de llengües i grafies dominades per les famílies), la pràctica de diversos esports i les seves normes (des del més conegut futbol fins al criquet), les diferents narratives de quatre continents (a través de contes tradicionals que els pares i mares coneixien des de petits), instruments musicals desconeguts per la majoria, l'interior dels habitatges del barri tal com eren quan es va construir el 1929.

Finalment, una quarta fase consisteix a avaluar l'activitat a arribar el final de curs. Del conjunt d'avaluacions d'aquests 6 anys, les qüestions clau que van emergir van ser a) la gran implicació de les famílies, així com haver aconseguit accionar canvis en les relacions famílies-escola, b) les oportunitats de reflexió i desenvolupament professional proporcionades pel treball conjunt entre mestres i investigadores; c) el canvi produït a les mestres, tant personal com d'equip, en el procés d'haver-se apropiat del projecte.

Pel que fa a la implicació de les famílies, voldríem posar el focus sobre el procés que comença per una legitimació per l'escola de les pràctiques mediada tant pels vincles personals i els afectes, com pel reconeixement del valor educatiu de les seves pràctiques quotidianes; que segueix mitjançant l'establiment de relacions més horitzontals i el reconeixement de l'agència de les famílies; continua amb l'establiment d'espais de codisseny d'activitats al costat de les famílies; i culmina amb una participació efectiva que suposa un grau d'apoderament.

Pel que fa a la col·laboració entre escola i universitat, el grup d'estudi s'ha revelat com un espai significatiu d'aprenentatge i reflexió, que ha permès l'elaboració de propostes de canvi educatiu basades en l'exploració i l'anàlisi de les pràctiques comunitàries i familiars. És a dir, una mirada fora de l'escola de les seves dinàmiques autocentrades.

Però l'impacte més rellevant és el canvi operat en la mirada de les mestres sobre les famílies del seu alumnat, i per tant sobre aquest. La participació en el projecte ha estat reconegut per elles mateixes com una oportunitat per a la presa de consciència de situacions de desigualtat per motius de raça, classe i gènere, situacions que viuen moltes famílies que pertanyen a grups minoritzats. I així la superació de l'aproximació etnocentrista cap a les formes de criança i cures familiars. (per a un major detall, veure Zhang-Yu et al., 2023)

### **Fons d'identitat, expressió artística i aprenentatge col·laboratiu.**

Amb els Fons de Coneixement preteníem establir continuïtats entre la pràctica escolar i l'entorn familiar on s'ha traçat la trajectòria de l'alumnat, legitimant-ne les pràctiques i connectant-les amb els aprenentatges escolars. Com hem vist, en el procés de “difuminació dels límits de l'escola” i de connexió amb el seu entorn, aquí s'apuntava a les famílies, sortint els docents a conèixer la realitat comunitària i facilitant alhora l'entrada de les famílies a la família escola, no com a visitants, sinó com a actors.

Però a mesura que els nens i les nenes creixen, els seus referents identitaris van més enllà de la pràctica familiar. Aquesta continua sent important, encara que els seus significats i valors entren en diàleg i contrasten amb la resta de vivències dels menors. A mesura que s'aproxima a l'adolescència, l'alumnat comença a definir conscientment la seva identitat, interrogant-se sobre qui és, si s'agrada i qui vol ser, identificant referents i construint narratives que il·lustren la seva pròpia trajectòria. El repte aquí és connectar aquest procés de construcció identitària amb la pràctica escolar, evitar la dissociació entre la identitat personal i el món escolar que és a la base del fracàs i abandonament escolar primerenc. Dit d'una altra manera, es tracta de facilitar la incorporació de l'escola, les pràctiques, els continguts i les competències, en les identitats del seu alumnat.

L'estratègia seguida per fer-ho a El Til·ler ha estat la dels Fons d'Identitat (FdI) (Esteban-Guitart i Moll, 2014). Els FdI són artefactes, tecnologies o recursos històricament acumulats, culturalment desenvolupats i socialment distribuïts i

transmesos, essencials per a l'autodefinició, l'autoexpressió i l'autocomprensió de les persones. L'estratègia educativa dels FdI se sustenta en una metodologia multimodal, que en essència suposa acompanyar l'alumnat per explorar objectes identitaris que representen fons d'identitat geogràfics (llocs, països), pràctiques identitàries (activitats significatives), fons culturals (religió, grup cultural o altres categories socials), fons socials (amistats, parents, animals) i fons institucionals (família, església, escola).

Actualment, els FdI s'integren a El Til·ler mitjançant el programa *Identit.art*, que incorpora dues característiques pròpies: l'ús de l'art com a canal d'expressió dels FdI, i el treball col·laboratiu entre estudiants del centre i estudiants universitaris que realitzen així unes pràctiques en modalitat d'aprenentatge servei. El projecte *Identit.art* se situa des d'una perspectiva de l'educació que se centra a preservar i promoure les identitats culturals i lingüístiques, així com les experiències i les formes de coneixement d'estudiants, famílies/cuidadors i comunitats diverses.

Les activitats del projecte se centren en intervencions psicoeducatives col·laboratives entre estudiants universitaris i escolars. Entre els seus objectius hi ha: reflexionar sobre les vivències personals, donar suport a la transició a la secundària, visibilitzar discriminacions, promoure l'expressió artística i fomentar el diàleg intergeneracional. Aquestes activitats busquen crear un espai inclusiu de col·laboració on els estudiants puguin explorar i expressar la seva identitat cultural i personal.

A *Identit.art*, l'art és una eina que facilita l'exploració de la identitat i permet que els estudiants s'embarquin en un procés de reflexió sobre qui són i com interactuen amb el món. La creació de collages, autoretrats i altres formes d'expressió artística fomenta no només el desenvolupament d'habilitats creatives, sinó també la introspecció personal. L'art, així, no es limita a ser una activitat estètica, sinó que es converteix en un mitjà perquè els estudiants expressin les seves vivències, explorin les seves identitats i construeixin narratives que no necessàriament responguin a la cultura hegemònica. Això és així, en tant que les representacions plàstiques de les experiències dels estudiants els permet reflexionar sobre temes complexos com la discriminació, el gènere i les relacions de poder. Però també s'organitza sobre continguts curriculars connectant temes d'història, geografia o biologia amb elements extrets de les seves vivències quotidianes.

En un primer temps, les activitats són codissenyades amb l'equip docent i l'equip de la universitat. En aquesta proposta, els continguts a tractar són prou amplis perquè permeti la circulació de la paraula, idees i interessos dels estudiants de l'Institut-Escola. En aquesta instància, els participants del projecte són les investigadores, l'equip de coordinació conjunt amb l'equip docent, estudiants de màster i estudiants de grau de 4t any de Psicologia. Durant aquesta primera etapa, que usualment compta amb un semestre de durada, s'espera que les estudiantes universitàries -dins el marc d'Aps Universitari- puguin obtenir dades i informació per a l'elaboració d'una anàlisi de necessitats per a aquest grup classe participant d'*Identit.art*, amb aquest context i característiques particulars. Les dinàmiques classe a classe es finalitzen amb un procés de reflexió amb aquestes estudiantes i l'equip, perquè l'anàlisi que es dugui a terme

també tingui contingut teòric, avaluació i feedback constant, i consciència sobre el procés de transformació de la pròpia pràctica.

El pas següent consisteix a posar en marxa el projecte de les estudiants de la universitat amb el grup classe, amb una organització i cronograma que abasta el segon semestre de l'any escolar. Les estudiants desenvolupen un projecte en què analitzen necessitats, dissenyen i implementen activitats, avaluen i ajusten contínuament. Aquest procés implica un paper actiu i protagonista en la presa de decisions sobre el seu aprenentatge i el dels alumnes de l'escola, promovent la planificació, la creació i la reflexió constant.

La participació d'estudiants universitaris permet el desenvolupament de comunitats de pràctica intergeneracionals, interculturals i interinstitucionals en què es duu a terme un model d'aprenentatge col·laboratiu on els estudiants són agents actius a la presa de decisions gràcies a processos de negociació, sorgits habitualment de contradiccions entre els participants a la recerca que l'activitat tingui sentit per a tothom. Aquesta col·laboració entre experts i aprenents facilita la creació d'un "tercer espai" (Gutiérrez i Vossoughi, 2010), on es troben els motius i metes dels uns i dels altres, sovint contradictoris, i la mútua legitimació dels quals possibilita la creació de metes compartides.

En aquest programa, que es porta a terme a 5è i 6è de primària, i en 1r i 2n d'ESO, es contribueix, com ho feien els Fons de Coneixement, a superar els límits de l'escola, introduint a la seva pràctica, per un banda, elements identitaris procedents de la vida quotidiana dels alumnes i, de l'altra, nous actors educatius com és el cas de les estudiants universitàries.

La col·laboració entre la comunitat educativa i la universitat és un punt fort en els projectes col·laboratius, ja que fomenta un aprenentatge col·lectiu on el coneixement es comparteix i es co-construeix. Aquest tipus de projectes potencien l'aprenentatge de totes les persones participants, de manera similar a les comunitats d'aprenentatge, on s'observa com els individus inicialment ocupen rols més perifèrics, com a observadors, i gradualment es converteixen en agents actius del seu propi procés formatiu. L'obertura a la comunitat educativa i l'establiment de relacions horitzontals entre els universitaris i els estudiants escolars és una de les principals forces d'aquest projecte. Tot i que els participants canvien cada any, el projecte continua, ja que part del treball comunitari resideix a ser-hi presents, teixir xarxes i romandre. (per més detall, consulteu Lalueza et al., 2019).

### **Fons comunitaris, aprenentatge servei i l'entorn social com a espai educatiu.**

La dinàmica d'establiment de múltiples connexions entre l'escola i el seu entorn, d'entrades i sortides, de col·laboracions amb nous agents educatius, culmina amb la sortida de l'alumnat de l'escola al seu entorn com a agents que proveeixen un servei útil a la comunitat. L'aprenentatge servei suposa una activitat que genera aprenentatges

curriculars, aporta un servei efectiu a la comunitat, estableix aliances amb entitats externes al centre i genera una reflexió dels participants sobre l'entorn i l'impacte de la seva activitat.

L'estratègia al Til·ler per afrontar aquest repte ha consistit en una modalitat d'estratègia educativa que suposa ampliar la proposta dels Fons de Coneixement i Identitat cap a una orientació més comunitària, a través del concepte de Fons Comunitaris de Coneixement i Identitat (FCdCdI), definits com el conjunt de coneixements, habilitats i identitats personals i socials desenvolupats històricament i culturalment als espais geogràfics i institucions socials disponibles en un territori (Esteban-Guitart, et al., 2022a, 2022b). Es tracta d'un determinat patrimoni, recurs, herència o llegat geogràfic natural, artístic, històric, oral, que es converteix en una oportunitat pedagògica i d'interconnexió entre diferents espais i agents, que permet contextualitzar els aprenentatges. S'orienta a què l'alumnat, mitjançant la participació de determinades pràctiques comunitàries, pugui desenvolupar un sentit de pertinença i construir una identitat compartida.

La implementació d'un projecte sobre FCdCdI contempla la creació d'un ecosistema educatiu local basat en l'establiment d'una aliança participativa integrada per diferents actors educatius, socials i comunitaris del territori. En aquest context, es conforma un grup d'estudi constituït per educadors, professionals i investigadors que fan una exploració de la comunitat per identificar les pràctiques, serveis, recursos i oportunitats educatives existents al territori, per tal de vincular-les pedagògicament (Esteban-Guitart et al., 2022a). Per fer-ho, el grup d'estudi codissenya, implementa i avalua un projecte educatiu que connecta diferents temps, espais i agents, a partir d'un element compartit que correspon al Fons Comunitari de Coneixement i Identitat identificats (Esteban-Guitart et al., 2022a). Aquest procés conjunt es troba en desenvolupament constant, amb diferents moments de tensió i canvi. D'aquesta manera, es conforma un Grup d'Estudi que codissenya activitats educatives amb rellevància social i cultural per a l'alumnat, les famílies i les comunitats.

El curs 2022-2023 es posa en marxa el projecte sobre FCdCdI a El Til·ler, a partir d'una demanda del centre per fer una assignatura d'Aprenentatge Servei (ApS) amb estudiants de tercer any d'ESO. El nostre equip de la UAB va fer una proposta inicial o avantprojecte al centre i, tot seguit, es va convidar a participar a l'organització gitana Rromane Syklovne i a la Biblioteca pública del barri. Posteriorment, la proposta és discutida amb tots els agents involucrats que passen a formar part del grup d'estudi compost per l'orientadora de secundària del centre, l'educadora de la biblioteca, un educador autoreconegut com a gitano i un membre de l'equip de la universitat. Durant el desenvolupament del projecte es van realitzar reunions setmanals post-sessió i reunions de coordinació, cosa que va permetre la creació d'enllaços entre els agents de la comunitat, així com incorporar propostes de l'alumnat i dels integrants del grup d'estudi en el disseny de l'activitat. D'aquesta manera identifiquem diferents fases en el procés de codisenyament: negociació inicial de la proposta de treball, consolidació del grup

d'estudi, implementació, avaluació (tant curricular com de les activitats del projecte) i socialització del projecte amb la comunitat. El tancament del projecte culmina amb la presentació dels resultats que realitza l'alumnat al centre i a la biblioteca pública del barri.

En concret, realitzem un projecte sobre memòria històrica, l'objectiu del qual era recuperar i registrar la memòria oral a partir de veus diverses, amb una atenció especial a les subrepresentades, com és el cas dels gitanos. Per això, l'alumnat va indagar en les històries i experiències personals de veïns i veïnes, famílies gitanes i migrades, a fi de descentralitzar la història publicada fins aquell moment només des de la perspectiva de la classe obrera blanca. El projecte va ser nomenat per l'alumnat com “*Les Veus del nostre Barri*”. En aquest cas, el fons comunitari de coneixement i identitat identificat fou el patrimoni oral i immaterial constituït per les històries que rescaten les experiències de diferents veïns. Es va investigar sobre els llocs més significatius, tant per a l'alumnat, com per a les seves famílies i la comunitat, i es van fer visites a aquests llocs per indagar a la memòria de veïns i veïnes que hi vivien. L'alumnat va fer entrevistes a informants claus que comptaven amb un ampli coneixement sobre la memòria del barri. Aquestes històries es van dipositar en un mapa físic i virtual per tal de visibilitzar i donar espai a la memòria històrica de la població gitana i de les famílies migrades. Així també, el mapa es va constituir en un artefacte-recurs viu en què els membres de la comunitat podien incorporar les seves pròpies històries personals vinculades a les seves vivències al barri.

En aquest projecte van confluïr diferents interessos i objectius dels agents participants: a) l'IE Til·ler amb l'interès de fer una assignatura d'aprenentatge servei amb l'alumnat de secundària per promoure aprenentatges curriculars sobre la base d'aquesta metodologia; b) la biblioteca, que volia documentar la història del barri perquè passés a formar part del seu patrimoni, alhora que ser un recurs viu que connectés amb les persones de la comunitat; c) l'organització gitana, amb l'interès de visibilitzar i recuperar les veus de la seva comunitat, i alhora abordar críticament temes de racisme i discriminació amb els joves; i d) nosaltres, l'equip de la universitat, amb l'interès de participar en la creació d'un projecte educatiu amb impacte comunitari i generar recerca sobre aquesta experiència sota la noció de FCdCdI .

A partir d'aquesta experiència, hem constatat que el treball col·laboratiu i interinstitucional en projectes d'acció comunitària que busquen generar vincles amb la comunitat implica desafiaments relacionats amb la negociació de sentit de les accions que materialitzen aquesta aliança en el marc del disseny de projectes col·lectius. En aquest sentit, és clau la construcció explícita d'uns objectius compartits entre els agents educatius i comunitaris participants, la divisió clara del treball i la definició dels rols, acompanyat, per descomptat, d'una avaluació constant i referida precisament al seguiment d'aquestes fites i l'execució d'aquests rols.



## Conclusions

El fet que el fracàs i abandonament escolar primerenc afecti especialment la població racialitzada i/o de procedència immigrant, i més encara en les situacions de segregació escolar, planteja un repte per als centres educatius que pateixen aquesta última, com és el cas d'un bon nombre d'instituts escola.

La proposta que hem plantejat i dut a terme en col·laboració amb l'equip docent de l'IE El Til·ler consisteix a generar continuïtats entre la pràctica escolar i la vida familiar i comunitària de l'alumnat. Aquesta proposta s'inscriu en el marc de la “nova ecologia de l'aprenentatge” (Coll, 2013), ja que situa l'escola com a node d'una xarxa d'espais i d'institucions que contribueixen al traçat de les diverses trajectòries educatives de l'alumnat.

Identificar i legitimar els fons de coneixement de les famílies i formalitzar-los en activitats escolars ha propiciat canvis importants. D'una banda, ha aproximat les docents al món quotidià del seu alumnat, a les llars de les famílies, fet que ha constituït una palanca per a la descentració i, fins a cert punt, per desmuntar l'etnocentrisme. De l'altra, les famílies han pogut sentir-se legitimades com a educadores dels seus fills, i percebre l'escola com una institució més propera, on es dialoga, i on poden actuar com a agents. Finalment, l'alumnat ha experimentat la continuïtat entre el món familiar i l'escolar a través de les activitats, la presència de les mestres a casa seva i de les famílies a l'escola.

També la identificació i legitimació dels fons d'identitat de l'alumnat a primària i secundària ha vingut de la mà del disseny i execució d'activitats curriculars, bé de caràcter transversal, o bé lligades a continguts de determinades assignatures. Novament, es tractava de difuminar els límits de l'activitat curricular i les vivències que formen part de l'experiència quotidiana de l'alumnat i que contribueixen a la constitució de la seva identitat. Els límits de l'escola també es dilueixen amb l'entrada de nous actors, els estudiants universitaris en aquest cas, però podrien ser altres agents que funcionin com a “experts propers” o com a “referents creïbles”, i que poden procedir de la mateixa comunitat.

Finalment, els límits de l'escola tornen a ser superats amb la sortida de l'alumnat a la comunitat on s'enclava l'escola (en aquest cas del barri del Bon Pastor). No és una sortida d'espectadors, sinó d'actors que presten un servei que incideix en la transformació de la comunitat (en aquest cas mitjançant la recuperació i el registre de la memòria oral). Però, a més, la implicació d'altres institucions i entitats permeten a l'escola la formació d'aliances educatives que permeten no només disposar de més recursos, sinó també facilitar el suport a una diversitat més gran de trajectòries educatives del seu alumnat.

Aquest conjunt d'activitats que se sostenen al llarg de sis anys i amb una periodicitat setmanal, tracen trajectes de dins-fora i fora-dins de l'escola amb la meta de construir comunitat. En un entorn amb una gran varietat de procedències i cultures familiars, on a més es donen situacions de vulnerabilitat, aquesta construcció

comunitària, amb la creació d'enllaços i sentiments de pertinença, constitueix una funció social fonamental de l'escola. I això no és possible des del paradigma assimilacionista de l'escola universal, que es suposa neutra en qüestions de cultura i de classe social. Per contra, la contribució de l'escola a la construcció comunitària és possible mitjançant el diàleg amb els agents i cultures diverses del seu entorn, legitimant pràctiques alienes sense renunciar a la seva posició arrelada en el pensament científic i la defensa dels drets i la justícia social. I també abandonant la pretensió d'exclusivitat i monopoli de la raó educativa, passant a ser un node important d'una potent xarxa educadora.

## Referències Bibliogràfiques

- Bronfenbrenner, U. 1979. *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por Naturaleza y Diseño*.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En JL Rodríguez Illera (Ed.), *Aprendizaje y Educación en La sociedad digital* (págs. 156-170). Universidad de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Curran. M. i Montes, A. (2022). *L'abandonament escolar prematur a Catalunya. Radiografia de la situació actual*. Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/l-abandonament-escolar-prematur-a-catalunya-radiografia-de-la-situacio-actual>
- Domingo, A. i Bayona-i-Carrasco, J. (2021). Trayectorias migraciones y rendimiento escolar barris de barcelona. *Documentos de Análisis Geográfica*, 67 (1), 73-102. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.608>
- Esteban-Guitart, M. i Moll, L. (2014). Fondos de identidad. Un nuevo concepto basado en el enfoque de Fondos de conocimiento. *Cultura y Psicología*, 20 (1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, JL, i Palma, M. (2022a). "Lo Común y lo Público en las Prácticas Docentes desde los Fondos Comunitarios de Conocimiento y el Enfoque Identitario". *Revista de Educación* 395: 225-50. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Maria Serra, J., i Subero, D. (2022b). Fondos comunitarios de conocimiento e identidad: una aproximación mesogenética a la educación. *Antropología y educación*, 0, p.1- 11. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>
- Esteban-Guitart, M. (2023). Invisible funds of identity in urban contexts. *Urban Education*, 58(7), 1449-1469.
- Fundación Secretariado Gitano (2020). *Propostes de la Fundació Secretariat Gitano per al retorn a les aules 2020*. Autor. <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/131797.html>

- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED581130>
- Gonzalez, N. i Moll, L.C. (2002). Cruzando el Puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16, 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- Gutiérrez, K. D. i Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 100-117.
- Hedegaard, M., i Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning*. Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. i Edwards, A. (2023). *Taking children and young people seriously. A caring relational approach to education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108980869>
- IDESCAT (2023). *Abandonament prematur dels estudis. Per ciutadania*. Institut d'Estadística de Catalunya. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=14427>
- INE (2023). *Censo de población y vivienda 2022*. Instituto Nacional de Estadística. [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176992&menu=ultiDatos&idp=1254735572981](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176992&menu=ultiDatos&idp=1254735572981)
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). Participación periférica legítima en comunidades de práctica. En J. Seely, R. Pea, C. Heath, i LA Suchman (Eds.), *Aprendizaje situado. Periférico Participación* (pp. 89-117). Universidad de Cambridge Prensa.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard educational review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Lalueza, J.L., Martínez-Lozano, V., i Macías-Gómez-Estern, B. (2019). The transition of Roma children into school: Working relationally across cultural boundaries in Spain. In M. Hedegaard & A. Edwards (Eds.). *Supporting Difficult Transitions Children, Young People and Their Carers*. (pp. 153-174). London: Bloomsbury. <https://www.bloomsburycollections.com/book/supporting-difficult-transitions-children-young-people-and-their-carers/>
- Lalueza, J.L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S. i García-Romero, D. (2019). Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos* 45(1), 61-81 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. i González, N. (1992). "Fondos de conocimiento para la enseñanza: uso de un enfoque cualitativo para conectar hogares y aulas". *La teoría en la práctica* 31 (2): 132-41. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

- Paris, D., i Alim, H. S. (Eds.) (2017). Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world. *Teachers College Press*.  
<https://doi.org/10.22329/jtl.v11i1.4987>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Sebastián, C., Gallardo, G., i Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 2–9
- Tudge, J., i Rosa, E. M. (2019). Bronfenbrenner's ecological theory. In S. Hupp & J. Jewell (Eds.), *The encyclopedia of child and adolescent development*, 1-11. Wiley.
- Underwood, C., Mahmood, M. W., i Vásquez, O. (Eds.) (2021). A cultural historical approach to social displacement and university-community *Engagement: Emerging Research and Opportunities*. IGI Global.
- Zancajo, A. i Bueno, C. (2023). L'abandonament a 4t d'ESO: les desigualtats en la transició a l'educació postobligatòria. Fundació Bofill.  
<https://fundaciobofill.cat/publicacions/l-abandonament-a-4t-d-eso-les-desigualtats-en-la-transicio-a-l-educacio-postobligatoria>
- Zhang- Yu , González-Ceballos i Esteban-Guitart (2023). *De l'abandonament a les trajectòries d'expulsió escolar*. Fundació Jaume Bofill.
- Zhang-Yu, C., Vendrell-Pleixats, J., Barreda-Escrig, C., i Lalueza, J.L. (2023). Decentering the ethnocentric gaze: an experience based on funds of knowledge. *Athenea Digital* 23(1): e3150.

**Correspondència amb els autors:** *José Luis Lalueza*. E-mail: [joseluis.lalueza@uab.cat](mailto:joseluis.lalueza@uab.cat). *Karen Jaramillo* E-mail: [karenjamillosolar@gmail.com](mailto:karenjamillosolar@gmail.com). *Giorgina Garbarino*. E-mail: [giorgi2507@gmail.com](mailto:giorgi2507@gmail.com). *Silvia Camps-Orfila*. E-mail: [silvia.camps.orfila@uab.cat](mailto:silvia.camps.orfila@uab.cat).