

# Estrategias para establecer continuidades entre escuela y comunidad

**José Luis Lalueza**

Profesor titular Universitat Autònoma de Barcelona

**Karen Jaramillo**

Becaria predoctoral Universitat Autònoma de Barcelona

**Giorgina Garbarino**

Becaria predoctoral Universitat Autònoma de Barcelona

**Silvia Camps-Orfila**

Técnico de ayuda a la recerca Universitat Autònoma de Barcelona

**Recibido:** 28.10.24 – **Aceptado:** 07.11.24

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

## Resumen

### **Estrategias para establecer continuidades entre escuela y comunidad**

Este artículo presenta el desarrollo de tres proyectos de colaboración entre un instituto-escuela y un equipo universitario para establecer continuidades entre el centro y la comunidad a la que pertenece su alumnado. Se parte desde una mirada crítica a la capacidad de la escuela sustentada por un diseño universal para incluir a parte de su alumnado, atendiendo a los índices de fracaso y abandono escolar temprano de la población racializada y/o inmigrante. Considerando las propuestas de las pedagogías críticas y del enfoque histórico cultural de la Psicología de la Educación, se proponen estrategias como los Fondos de Conocimiento, los Fondos de Identidad y los Fondos Comunitarios como vías para establecer continuidades con las familias, los referentes sociales de los alumnos y otras entidades y espacios de la comunidad. La colaboración interinstitucional entre universidad y escuela y los programas de aprendizaje servicio juegan también un papel importante en esta propuesta, que se ejemplifica con el desarrollo de programas sustentados durante los últimos seis años. Se concluye situando la función social de la escuela en su contribución a la construcción comunitaria y su posición central en una red de espacios educadores.

**Palabras clave:** Educación intercultural, relaciones familia-escuela, Fondo de conocimiento, fondos de identidad, Fondos comunitarios.

## 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 sentido de la práctica escolar y el fracaso en entornos vulnerables**

Podemos entender el desarrollo humano como el resultado de la participación en prácticas socioculturales que facilitan la apropiación de los artefactos necesarios para formar parte activa de la comunidad (Rogoff, 2003). En las culturas tradicionales esto se hacía posible mediante la participación de las criaturas en la vida comunitaria y su incorporación al trabajo a través de la participación guiada. Pero en las sociedades modernas, el incremento exponencial de los artefactos culturales, la creciente complejidad de éstos, así como la separación de la vida familiar y laboral, alejaron a la infancia de la mayor parte de las prácticas sociales, al tiempo que la mera reproducción de las tareas que llevaban a cabo los adultos resultaba insuficiente. Así, la escolarización universal se justificó por el propósito de garantizar el acceso de todos a las prácticas necesarias para la adquisición de las herramientas (lectura, matemáticas, conocimientos sobre el mundo, autorregulación, competencias comunicativas...) considerados necesarios para la ciudadanía moderna. Esta escolarización universal se fundamentaba en un currículum único para todos, basado en una concepción de la igualdad de oportunidades, por la que el acceso descontextualizado a los contenidos habría de tener el mismo impacto en toda la población. Así, una escuela para todos, con un mismo sistema de funcionamiento, cumpliría la función social de proporcionar las herramientas culturales de manera igualitaria. Llegados a un momento de la historia de las sociedades occidentales, en el que la escolarización universal lleva ya largo tiempo con una prácticamente total implantación, podemos preguntarnos si ha funcionado como se esperaba, es decir, si garantiza la plena adquisición de las herramientas culturales necesarias al conjunto de la población.

El fracaso y abandono escolar temprano son indicadores que pueden orientar la respuesta a esta pregunta. La última Encuesta de Población Activa disponible (INE, 2023) sitúa la tasa de abandono escolar precoz en Catalunya en 2022 próxima al 17%. Si bien podemos destacar una reducción significativa de ésta a lo largo de los años (en 2001 la tasa era de un 30%), tenemos claros indicadores de que no se reparte de manera

homogénea entre toda la población. Un detallado análisis sobre las trayectorias de abandono escolar de Zhang-Yu, González-Ceballos y Esteban-Guitart (2023), muestra el sesgo social y racial de este fenómeno: “Así, sabemos que la población migrada o descendiente de la migración se sitúa al menos 10 puntos por encima en riesgo de abandono y fracaso escolar (Curran y Montes, 2022). Según los últimos datos proporcionados por la Generalitat (IDESCAT, 2023), los ciudadanos nacionales mostraban un porcentaje de abandono escolar temprano del 13% en 2022, frente a un 38,2% para ciudadanos con nacionalidad de países de fuera de la Unión Europea. Según Zancajo y Bueno (2023), el alumnado extranjero o el alumnado considerado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (o NESE) por razones socioeconómicas, tienen mayor probabilidad de abandonar en 4º de ESO respecto al resto. En particular, este alumnado abandona 2,5 veces más que sus compañeros y compañeras, lo que representa un 26,1% de tasa de abandono. En la misma línea, según los datos de la Fundación Secretariado Gitano (2020), la tasa de abandono y fracaso escolar de la juventud gitana en todo el estado se situaba en el 64% respectivamente, mientras que para el conjunto de la población la tasa de abandono era de un 13%.

Todo ello indica que la pertenencia a familias inmigrantes y la racialización actúan como “factores de riesgo” en el proceso de escolarización. Pero hay un factor adicional relacionado, y es que la segregación escolar sostiene y multiplica el fenómeno del abandono y fracaso escolar. Así, en los barrios de Barcelona donde encontramos escuelas segregadas, las tasas de fracaso escolar son de un 22%, mientras que en el conjunto de la ciudad es de un 14,8% (Domingo y Bayona-i-Carrasco, 2021).

Estos datos sitúan en el foco de la cuestión a las denominadas “escuelas de máxima complejidad”, en las que la presencia de un elevado índice de alumnado racializado y/o de procedencia extranjera se da en un contexto de segregación escolar, puesto que el alumnado autóctono no racializado tiende a desaparecer de estos centros. Es, pues, en estos centros donde la pregunta que hemos formulado más arriba cobra un especial sentido: ¿la escolarización proporciona a toda la población las prácticas necesarias para apropiarse de las herramientas necesarias para la ciudadanía?

La respuesta requiere contextualizar dando cuenta de los condicionantes culturales y sociales que afectan a estas escuelas: las discontinuidades en valores y prácticas de las familias, los efectos directos e indirectos del racismo, las situaciones de pobreza en las que viven muchos alumnos, los problemas de salud mental derivados de condiciones de vida precarias, la escasez de recursos de las familias adaptados a la cultura hegemónica comenzando por el dominio de las lenguas vehiculares de la escuela... Esta acumulación de elementos adversos plantea la duda de si la práctica escolar tradicional es un escenario sociocultural significativo para este alumnado. Para ello hay dos grandes obstáculos.

El primero de ellos es la segregación en sí, generalmente de base racializada, que supone uno de los principales obstáculos para la equidad en el sistema educativo. La segregación supone la concentración de estudiantes racializados y/o inmigrantes en centros abandonados por la población autóctona blanca. El alumnado de estos centros

queda excluido de circuitos y prácticas sociales, planteando un problema de justicia social. La segregación se autoalimenta, puesto que las familias autóctonas evitan estos centros, que perciben conflictivos y de bajo nivel académico, al tiempo que los centros sufren matrícula viva, reciben alumnado expulsado de otros centros y tienen una mayor incidencia de alumnos con necesidades especiales. Además, disponen de pocos referentes de éxito educativo y a menudo sufren cambios constantes en el profesorado.

El segundo gran problema al que deben enfrentarse las escuelas segregadas es el de la alienación agudizada por la desconexión entre las prácticas escolares y las propias de la vida familiar y comunitaria de estos alumnos (Zhang-Yu et al., 2023). Si bien la descontextualización de la práctica escolar es un problema clásico en el sistema educativo español, ésta es más decisiva en los entornos sociales a los que nos referimos, en tanto que la escuela es una institución en la que prevalecen, explícita o implícitamente, modelos prescriptivos de conducta, conocimientos validados, así como formas de relación y de socialización que corresponden a los patrones de la cultura hegemónica. Ello contribuye a las desigualdades estructurales e históricas que excluyen la diversidad debido a la persistencia de modelos normativos, homogéneos y hegemónicos de normalidad (Esteban-Guitart, 2023).

Hablamos de alienación en tanto que la desconexión del alumnado y de sus familias de las metas escolares determina un déficit de significado en la práctica escolar cotidiana, la ausencia de sentido de esta práctica en relación con el desarrollo de las habilidades, biografías y proyectos de vida. Y esta “ausencia de sentido” es donde radica el principal escollo para afrontar el fracaso y abandono escolar temprano.

Así, la escolarización universal, un sistema descontextualizado de los entornos comunitarios diversos, que propone unas metas homogéneas y que se fundamenta en significados que erróneamente se dan por compartidos, se estrella ante las situaciones sociales representadas en estas escuelas. Centrar el “fracaso” en la escuela, en lugar de focalizarlo en el alumnado, no parte de una posición enfrentada a esta institución. Por el contrario, es el primer paso para reconocer que el problema puede ser abordado mediante un cambio educativo que no sea “más de lo mismo”.

## **Estrategias para una escolarización significativa**

Hasta aquí, hemos planteado el problema del fracaso escolar como la incapacidad de la escuela para garantizar a una parte de la población la adquisición de herramientas culturales que posibiliten la plena participación en las prácticas de esa institución. Y como clave para esa discusión, la ausencia de sentido en relación con la participación en la escuela, debido a las carencias en la apropiación por el alumnado de los motivos que den sentido a la participación en las prácticas escolares y que faciliten la incorporación de éstas en su identidad (Laluzza, Martínez-Lozano y Macías-Gómez-Estetn, 2019; Sebastian, Gallardo y Calderón, 2016). En otros términos, en determinados entornos

sociales hay una desconexión entre el sentido de la práctica escolar y el de la vida de parte de su alumnado.

En las últimas décadas han surgido diversas propuestas pedagógicas que comparten la meta de conectar la práctica escolar con el entorno social del alumnado con referentes familiares y comunitarios distintos a los hegemónicos. Así, la Pedagogía Culturalmente Relevante (Ladson-Billings, 2014), propone legitimar el conocimiento comunitario de los estudiantes racializados, o la Pedagogía Cultural y Lingüísticamente Sensible (Gay, 2018), que busca crear vínculos con el conocimiento cultural, las experiencias previas y los marcos de referencia de los estudiantes. Estos enfoques se basan en educar a los alumnos a través de sus propias fortalezas personales y culturales, sus capacidades intelectuales y sus experiencias previas, favoreciendo los recursos que obtienen de sus prácticas lingüísticas y repertorios cotidianos fuera de la escuela. Dando un paso más, la Pedagogía Culturalmente Sostenible propone que las escuelas orienten su trabajo hacia el mantenimiento y el desarrollo de los esquemas culturales de las comunidades de sus alumnos, en lugar de reducirlos a un ámbito no formal. A partir de las expresiones de resistencia cultural de los alumnos, se orientan a acompañar a los estudiantes en la crítica y el cuestionamiento de las estructuras de poder dominantes (Paris & Alim, 2017). Se trata de modelos dialógicos y participativos donde se reconocen las herencias culturales de los grupos subordinados (minorías, mujeres, grupos culturales colonizados, etc.), sin obviar los contenidos curriculares.

En el campo de la Psicología de la Educación, la perspectiva histórico-cultural apunta en una dirección similar (Hedegaard & Chaiklin, 2005). En primer lugar, situando el aprendizaje en el *entramado social*, en las continuidades entre los contextos familiares-comunitarios y escolares, atendiendo a los vínculos e interacciones entre ellos (Bronfenbrenner, 1979; Tudge & Rosa, 2019). Se trata, pues, de conectar la práctica escolar con el universo de significados que el sujeto construye en sus prácticas cotidianas. Esto lleva a situar la escuela como un nodo importante, pero no exclusivo ni excluyente, en la construcción de las trayectorias educativas de sus alumnos. El educador acompaña al aprendiz reconociendo los conocimientos y competencias ya adquiridos en los múltiples contextos en los que se desarrolla su vida; y ello conlleva necesariamente valorizar los conocimientos y competencias adquiridos en esos contextos familiares y comunitarios.

Todos estos enfoques proponen una enseñanza contextualizada y conectada con la realidad familiar y comunitaria, imbricada con las trayectorias personales de aprendizaje, y articulada en una acción orientada a los cuidados que proporcione seguridad afectiva, reconocimiento y legitimación (Underwood et al., 2021). Situados en lo que se ha venido a denominar “nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013), se trata de huir de los patrones de la escolarización universal respondiendo a las realidades sociales del alumnado, reconociendo las trayectorias educativas que parten de su experiencia comunitaria. Se trata de incorporar y no dar la espalda a las prácticas fuera de la escuela, desde las enraizadas en la realidad comunitaria, hasta los usos cotidianos

de internet. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa supone al mismo tiempo la contextualización y la personalización de la enseñanza.

Lo que pretendemos mostrar en este artículo es que las escuelas de máxima complejidad han debido incorporar prácticas que responden a estos modelos para garantizar su sostenibilidad, entendiendo ésta como la lucha efectiva contra el absentismo, el fracaso y el abandono escolar temprano. Para ello han debido articular prácticas que resulten significativas para su alumnado, que incorporen referentes de los estudiantes, sus familias y comunidades, creando contextos de confianza mutua y significados compartidos, dando sentido a la participación escolar. Estas prácticas transformadoras e inclusivas se orientan al establecimiento de una “justicia epistémica” y aplican metodologías didácticas que trascienden la perspectiva de “déficit” valorando los saberes de las comunidades culturales de sus alumnos, personalizando la acción educativa y articulando ésta con los cuidados a los aprendices y a sus familias.

## **El ejemplo del Instituto-Escuela El Til·ler. Tres prácticas para la sostenibilidad**

En el curso 2017-18, la escuela pública de educación infantil y primaria Bernat de Boil se transforma en el instituto escuela El Til·ler, incorporando progresivamente los cursos de la ESO, tal y como se hizo ese mismo año con otros cuatro centros de Catalunya de manera experimental. Se quería aprovechar el éxito en la disminución del absentismo y el buen nivel de relación con las familias de estos centros para mejorar la continuidad de su alumnado a lo largo de toda la ESO. Así, la constitución de los Instituto-Escuela se fundamentaba principalmente en la necesidad de afrontar las elevadas cifras de fracaso escolar y de abandono precoz que se daban en ciertos territorios. Un dato significativo: el centro de educación secundaria del barrio del Bon Pastor, que se cerró para dar paso al IE El Til·ler, graduó en ESO ese curso a una única estudiante.

La puesta en marcha del IE El Til·ler suponía, por tanto, la asunción como uno de los objetivos principales la continuidad de su alumnado durante la ESO y una normalización de las cifras de obtención del graduado en esa etapa. Pero ese objetivo era indesligable de otro: terminar con su situación de centro segregado de facto, en lo que en torno a un 40% del alumnado pertenecía a familias gitanas, y casi el otro 60% procedía de familias inmigrantes. De puertas adentro se trataba de realizar la práctica escolar significativa para el conjunto del alumnado y facilitar así su éxito educativo, y de puertas hacia fuera terminar con la estigmatización del centro a ojos de la población del barrio, atrayendo a la diversidad realmente existente que incluye a la población autóctona blanca.

Este doble objetivo (combatir el fracaso escolar y la segregación) orientó un plan de acción que, partiendo de la práctica, los conocimientos y las relaciones tejidas por el profesorado de la vieja escuela de infantil y primaria, llevara a un instituto-escuela

ambicioso en sus metas (ser un centro prestigioso y atractivo para la población del barrio) y abierto a explorar formas de enseñanza/aprendizaje que dieran respuesta a las necesidades del alumnado. Por eso se adoptó una estrategia que suponía “difuminar las fronteras” de la escuela, difuminar los límites entre dentro y fuera, abriendo las puertas a nuevas figuras educadoras y proyectos que provienen del exterior, y saliendo a ese exterior a fin de colaborar con otras instituciones y entidades.

Esta transformación en un centro con fronteras permeables se ha articulado en tres ejes: a) la creación de un entorno de confianza y colaboración con las familias; b) la articulación de proyectos transversales con la colaboración de nuevas figuras educadoras; c) la apertura del centro al exterior, participando en redes educadoras.

Nuestro equipo de la UAB ha colaborado con el centro en el diseño e implementación de tres líneas de trabajo, una para cada uno de los ejes mencionados: a) un programa de Fondos de Conocimiento (FdC) con las maestras y las familias de educación infantil; b) una programa de Fondos de Identidad (FdI) con participación de estudiantado universitario en los últimos cursos de primaria y los primeros de secundaria; y c) un programa de Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad (FCdCdI) como actividad de aprendizaje servicio del alumnado de 3º de ESO.

### **Fondos de Conocimiento, una estrategia de legitimación y participación de las familias.**

Por Fondos de Conocimiento (FdC) entendemos “cuerpos de saberes y habilidades, culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, esenciales para el funcionamiento y bienestar individual y familiar” (Moll, Amanti, Neff y González, 1992, p. 134). Es decir, una forma para nombrar y visibilizar los saberes que existen en todo nicho familiar (González y Moll, 2002) de modo que el problema o “déficit” no se sitúa en las familias y comunidades minorizadas sino en la práctica escolar cuando ésta responde exclusivamente a los valores, prácticas y metas de la cultura hegemónica. La propuesta conlleva que maestras y familias se relacionan desde un acercamiento etnográfico y situado en lugares cotidianos (habitualmente en el hogar de la familia, pero también en el espacio de trabajo, como puede ser un bar regentado por la misma) fuera de la institución escolar, permitiendo generar un diálogo que supere la unidireccionalidad escuela-familia. Después de realizar estos encuentros en forma de entrevistas semiabiertas, se trabaja en el diseño de actividades escolares para que incorporen los conocimientos y saberes (fondos de conocimiento) de las familias que han participado. Durante todo este proceso, maestras e investigadoras se reúnen periódicamente, conformando un *grupo de estudio*, una estructura mediadora que permite intercambiar conocimientos, discutir, reflexionar y diseñar actividades, así como consensuar aspectos organizativos y logísticos del proyecto. Este espacio funciona como una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991).

Antes de entrar en la descripción del funcionamiento del programa de FdC en El Til·ler conviene contextualizar la experiencia, señalando dos elementos claves de la

trayectoria del centro: la práctica previa de relación con las familias y la organización del centro en comunidades de prácticas.

Por lo que se refiere al primero, la constitución del centro como instituto escuela partía de (y se justificaba en) una debilidad y de una fortaleza. La primera era el alto índice de abandono escolar en el instituto que entonces había en el barrio, mientras que la fortaleza residía en las relaciones de confianza establecidas desde hacía tiempo entre la escuela pública y las familias de su alumnado. Mantener esta relación para facilitar la continuidad de este alumnado durante la secundaria fue así el principal argumento para convertir a la vieja escuela de educación infantil y primaria en el nuevo instituto escuela. Estas relaciones de confianza no se fundamentaban en prácticas formales como las entrevistas a las familias o las reuniones de inicio de curso, sentidas como amenazadoras por personas que no disponen de largas trayectorias de éxito escolar. Ni en la práctica de la asociación de familias de alumnos, cuyos integrantes requieren también de conocimientos sobre el funcionamiento y el lenguaje escolar. Por el contrario, la relación se había establecido principalmente a través de canales informales, como los encuentros en la puerta de la escuela, convertida durante años en espacio de encuentro, rituales festivos que abrían el centro a las familias y una disponibilidad permanente del equipo directivo para conversar con las familias. Esta relación informal fue la base de una extensa red de cooperación que se puso en marcha los meses de confinamiento durante la pandemia de COVID-19 en 2020. Esta orientación a una relación abierta con las familias fue un gran facilitador del programa de FdC.

El segundo elemento ha operado también como un facilitador. Desde la puesta en marcha como instituto-escuela, el centro se organizó en comunidades de prácticas que agrupaban varios cursos consecutivos en ámbitos de programas compartidos y de acción conjunta del profesorado. También la Pandemia vino a reforzar esta organización, en tanto que la creación de “grupos burbuja” con menos alumnos llevó a estructurar cursos multinivel distribuyendo el alumnado de cada dos cursos en tres grupos. En Educación Infantil esto se ha consolidado en la “*Comunitat de Petits*”, formada por seis aulas con alumnado de 3 a 5 años en cada una de ellas, y un equipo de profesorado en constante interacción, tanto en la planificación como en la implementación y evaluación de la actividad cotidiana.

El programa de FdC comenzó en 2018 constituyendo un grupo de estudio con el conjunto de maestras de la “*Comunitat de Petits*” y dos investigadores de la UAB. Esta estructura se ha mantenido hasta el momento, incorporando el profesorado nuevo que entraba en la escuela y algunos estudiantes en prácticas. En esencia, cada año se ha seguido el mismo procedimiento, aunque con los cambios sugeridos en las evaluaciones anuales. En una primera fase, la primera sesión del grupo de estudio se dedica a compartir el marco de los Fondos de Conocimiento a través de la comprensión de sus bases teóricas y metodológicas (varias sesiones el primer año, una en los cursos posteriores). El siguiente paso es acordar los criterios de selección de las familias participantes. Desde el segundo año se presenta el proyecto a las familias en la reunión

general de inicio de curso, contando de primera mano con las experiencias de las madres y los padres participantes en el año anterior.

La segunda fase del trabajo comienza por discutir y revisar el guion de entrevista, organizado en tres ámbitos: a) trayectorias familiares (composición, migración, asentamiento en el barrio...); b) prácticas familiares (actividades en las que participan los hijos); y c) educación y expectativas de futuro (cómo se representan el futuro de sus hijos y qué papel juega en ello la escuela). La entrevista se concibe como un encuentro orientado a promover el diálogo y un espacio de confianza mutua, por lo que el guion no funciona como una herramienta rígida. Todas las entrevistas se realizan en los hogares familiares hasta el momento, excepto dos que fueron realizadas en el lugar de trabajo (un bar y un bazar). Las maestras entablan diálogo, mientras que la investigadora acompañante da apoyo y procura introducir cuestiones de interés en caso necesario. Después, juntas comparten impresiones y sentimientos, desarrollando diálogos que inducen a la reflexión y al aprendizaje mutuo.

La tercera fase comienza en el grupo de estudio, analizando los contenidos de las entrevistas para identificar fondos de conocimiento de las familias que puedan servir de base a actividades formativas con el conjunto del alumnado de la *Comunitat de Petits*. Se sigue haciendo los diseños básicos de varias actividades y se vuelve a citar a las familias implicadas, esta vez en grupo y en la escuela, para discutir esas propuestas y acordar su forma de participación. Finalmente, se llevan a cabo las actividades invitando a su preparación y desarrollo al resto de familias, grabando un vídeo que se da a conocer a las nuevas familias del curso siguiente.

Surgió durante el primer año un espacio llamado “desayunos con familias” que permitió tejer red entre ellas, agradecer la implicación en el proyecto y presentar la propuesta de una participación familiar más activa. Como resultado, algunas madres dinamizaron actividades de juego, música y danza. Por otro lado, se realizaron varias actividades en torno a la granja y al uso de la leche, a raíz de una práctica cotidiana de una familia, quienes iban semanalmente a recoger leche fresca a una granja en las afueras. Estas actividades contaron con la implicación de diferentes agentes: la propia familia asistió al colegio para compartir esta práctica, las maestras, niños y niñas en la construcción y exposición de maquetas de granjas, el respaldo económico de dos asociaciones sin ánimo de lucro de Barcelona, una pakistaní y otra asiática, para visitar esa misma granja y la quesería anexa, que permitió conocer el proceso de elaboración del queso.

En los cursos posteriores se han construido nuevas actividades a partir de los fondos de conocimiento de las familias que se iban identificando en las sucesivas entrevistas. Así, se reprodujo con el alumnado el ciclo de actividad que hay en un restaurante (estudiando las subtarefas necesarias para articular la actividad), juegos basados en la seguridad vial (trabajando la simbolización a través de las señales de tráfico), la multiplicidad de significantes para un significado concreto (a través de la multitud de lenguas y grafías dominadas por las familias), la práctica de diversos deportes y sus normas (desde el más conocido fútbol hasta el cricket), las diferentes

narrativas de cuatro continentes (a través de cuentos tradicionales que los padres y madres conocían desde pequeños), instrumentos musicales desconocidos por la mayoría, el interior de las viviendas del barrio tal como eran cuando se construyó en 1929.

Finalmente, una cuarta fase consiste en la evaluación de la actividad al llegar el final de curso. Del conjunto de evaluaciones de estos 6 años, las cuestiones clave que emergieron fueron a) la gran implicación de las familias, así como haber logrado accionar cambios en las relaciones familias-escuela, b) las oportunidades de reflexión y desarrollo profesional proporcionadas por el trabajo conjunto entre maestras e investigadoras; c) el cambio producido en las maestras, tanto personal como de equipo, en el proceso de haberse apropiado del proyecto.

Respecto a la implicación de las familias, querríamos llamar la atención sobre el proceso que comienza por una legitimación por la escuela de las prácticas mediada tanto por los vínculos personales y los afectos, como por el reconocimiento del valor educativo de sus prácticas cotidianas; que sigue mediante el establecimiento de relaciones más horizontales y el reconocimiento de la agencia de las familias; continúa con el establecimiento de espacios de codiseño de actividades junto a las familias; y culmina con una participación efectiva que supone un grado de empoderamiento.

Respecto a la colaboración entre escuela y universidad, el grupo de estudio se ha revelado como un espacio significativo de aprendizaje y reflexión, que ha permitido la elaboración de propuestas de cambio educativo basadas en la exploración y análisis de las prácticas comunitarias y familiares. Es decir, una mirada fuera de la escuela de sus dinámicas autocentradas.

Pero el impacto más relevante es el cambio operado en la mirada de las maestras sobre las familias de su alumnado, y por ende sobre éste. La participación en el proyecto ha sido reconocido por ellas mismas como una oportunidad para la toma de conciencia de situaciones de desigualdad por motivos de raza, clase y género, situaciones que viven muchas familias que pertenecen a grupos minorizados. Y con ello la superación de la aproximación etnocentrista hacia las formas de crianza y cuidados familiares. (Para un mayor detalle, ver Zhang-Yu et al., 2023).

### **Fondos de identidad, expresión artística y aprendizaje colaborativo.**

Con los Fondos de Conocimiento pretendíamos establecer continuidades entre la práctica escolar y el entorno familiar en el que se ha trazado la trayectoria del alumnado, legitimando sus prácticas y conectándolas con los aprendizajes escolares. Como hemos visto, en el proceso de “difuminación de los límites de la escuela” y de conexión con su entorno, aquí se apuntaba a las familias, saliendo los docentes a conocer la realidad comunitaria y facilitando al tiempo la entrada de las familias en la escuela, no como visitantes, sino como actores.

Pero a medida que niños y niñas crecen, sus referentes identitarios van más allá de la práctica familiar. Esta sigue siendo importante, aunque sus significados y valores entran en diálogo y contraste con el resto de las vivencias de los menores. A medida que se aproxima a la adolescencia, el alumnado empieza a definir conscientemente su identidad, interrogándose sobre quién es, si se gusta y quién quiere ser, identificando referentes y construyendo narrativas que ilustran su propia trayectoria. El reto está aquí en conectar este proceso de construcción identitaria con la práctica escolar, evitar la disociación entre la identidad personal y el mundo escolar que está en la base del fracaso y abandono escolar temprano. Dicho de otro modo, se trata de facilitar la incorporación de la escuela, sus prácticas, contenidos y las competencias que cultiva, en las identidades de su alumnado.

La estrategia seguida para ello en El Til·ler ha sido la de los Fondos de Identidad (FdI) (Esteban-Guitart y Moll, 2014), Los FdI son artefactos, tecnologías o recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinition, autoexpresión y autocomprensión de las personas. La estrategia educativa de los FdI se sustenta en una metodología multimodal, que en esencia supone acompañar al alumnado para explorar objetos identitarios que representan fondos de identidad geográficos (lugares, países), prácticas identitarias (actividades significativas), fondos culturales (religión, grupo cultural u otras categorías sociales), fondos sociales (amistades, parientes, animales) y fondos institucionales (familia, iglesia, escuela).

Actualmente, los FdI se integran en El Til·ler mediante el programa *Identit.art*, que incorpora dos características propias: el uso del arte como canal de expresión de los FdI, y el trabajo colaborativo entre estudiantes del centro y estudiantes universitarios que realizan de este modo unas prácticas en modalidad de aprendizaje servicio. El proyecto *Identit.art* se ubica desde una perspectiva de la educación que se centra en preservar y promover las identidades culturales y lingüísticas, así como las experiencias y formas de conocimiento de estudiantes, familias/cuidadores y comunidades diversas.

Las actividades del proyecto se centran en intervenciones psicoeducativas colaborativas entre estudiantes universitarios y escolares. Entre sus objetivos se encuentran: reflexionar sobre las vivencias personales, apoyar la transición a la secundaria, visibilizar discriminaciones, promover la expresión artística y fomentar el diálogo intergeneracional. Estas actividades buscan crear un espacio inclusivo de colaboración donde los estudiantes puedan explorar y expresar su identidad cultural y personal.

En *Identit.art*, el arte es una herramienta que facilita la exploración de la identidad y permite que los estudiantes se embarquen en un proceso de reflexión sobre quiénes son y cómo interactúan con el mundo. La creación de collages, autorretratos y otras formas de expresión artística fomenta no solo el desarrollo de habilidades creativas, sino también la introspección personal. El arte, así, no se limita a ser una actividad estética, sino que se convierte en un medio para que los estudiantes expresen sus vivencias, exploren sus identidades, y construyan narrativas que no necesariamente respondan a la

cultura hegemónica. Esto último es así, en tanto que las representaciones plásticas de las experiencias de los estudiantes les permite reflexionar sobre temas complejos como la discriminación, el género y las relaciones de poder. Pero también se organiza en torno a contenidos curriculares conectando temas de historia, geografía o biología con elementos extraídos de sus vivencias cotidianas.

En un primer momento, las actividades son co-diseñadas con el equipo docente y el equipo de la universidad. En esta propuesta los contenidos a tratar son lo suficientemente amplios para que permita la circulación de la palabra, ideas e intereses de los estudiantes del Instituto-Escuela. En esta instancia los participantes del proyecto son las investigadoras, el equipo de coordinación conjunta con el equipo docente, estudiantes de máster y estudiantes de grado de 4º año de Psicología. Durante esta primera etapa, que usualmente cuenta con un semestre de duración, se espera que las estudiantes universitarias -dentro del marco de ApS Universitario- puedan obtener datos e información para la elaboración de un análisis de necesidades para ese grupo clase participante de *Identit.art*, con ese contexto y características particulares. Las dinámicas clase a clase se finalizan con un proceso de reflexión con estas estudiantes y el equipo, para que el análisis que se lleve a cabo también tenga contenido teórico, evaluación y feedback constante, y conciencia sobre el proceso de transformación de la propia práctica.

El siguiente paso consiste en poner en marcha el proyecto de las estudiantes de la universidad con el grupo clase, con una organización y cronograma que abarca el segundo semestre del año escolar. Las estudiantes desarrollan un proyecto en el que relevan datos, analizan necesidades, diseñan e implementan actividades, evalúan y ajustan continuamente. Este proceso implica un papel activo y protagónico en la toma de decisiones sobre su aprendizaje y el de los alumnos de la escuela, promoviendo la planificación, creación y reflexión constante.

La participación de estudiantes universitarios permite el desarrollo de comunidades de práctica intergeneracionales, interculturales e interinstitucionales en el que se lleva a cabo un modelo de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes son agentes activos en la toma de decisiones gracias a procesos de negociación, surgidos habitualmente de contradicciones entre los participantes en la búsqueda de que la actividad tenga sentido para todos. Esta colaboración entre expertos y aprendices facilita la creación de un "tercer espacio" (Gutiérrez y Vossoughi, 2010), donde se encuentran los motivos y metas de unos y otros, a menudo contradictorios, y cuya mutua legitimación posibilita la creación de metas compartidas.

En este programa, que se lleva a cabo en 5º y 6º de primaria, y en 1º y 2º de ESO, se contribuye, como lo hicieron los Fondos de Conocimiento, a superar los límites de la escuela, introduciendo en su práctica, por un lado, elementos identitarios procedentes de la vida cotidiana de los alumnos y, por otro, nuevos actores educativos como es el caso de las estudiantes universitarias.

La colaboración entre la comunidad educativa y la universidad es un punto fuerte en los proyectos colaborativos, ya que fomenta un aprendizaje colectivo donde el

conocimiento se comparte y se co-construye. Este tipo de proyectos potencian el aprendizaje de todas las personas participantes, de manera similar a las comunidades de aprendizaje, en las cuales se observa cómo los individuos inicialmente ocupan roles más periféricos, como observadores, y gradualmente se convierten en agentes activos de su propio proceso formativo. La apertura a la comunidad educativa y el establecimiento de relaciones horizontales entre los universitarios y los estudiantes escolares es una de las fuerzas principales de este proyecto. A pesar de que los participantes cambian cada año, el proyecto continúa, ya que parte del trabajo comunitario reside en estar presentes, tejer redes y permanecer. (Para un mayor detalle, consultar Lalueza et al. 2019).

### **Fondos comunitarios, aprendizaje servicio y el entorno social como espacio educativo.**

La dinámica de establecimiento de múltiples conexiones entre la escuela y su entorno, de entradas y salidas, de colaboraciones con nuevos agentes educativos, culmina con la salida del alumnado de la escuela a su entorno como agentes que proveen un servicio útil a la comunidad. El aprendizaje servicio supone una actividad que genera aprendizajes curriculares, aporta un servicio efectivo a la comunidad, establece alianzas con entidades externas al centro y genera una reflexión de los participantes sobre el entorno y el impacto de su actividad en él.

La estrategia en El Til·ler para afrontar este reto ha consistido en una modalidad de estrategia educativa que supone ampliar la propuesta de los Fondos de Conocimiento e Identidad hacia una orientación más comunitaria, a través del concepto de Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad (FCdCdI), definidos como el conjunto de conocimientos, habilidades e identidades personales y sociales desarrollados histórica y culturalmente en los espacios geográficos e instituciones sociales disponibles en un territorio (Esteban-Guitart et al., 2022a, 2022b). Se trata de un determinado patrimonio, recurso, herencia o legado geográfico-natural, artístico, histórico, oral, que se convierte en una oportunidad pedagógica y de interconexión entre diferentes espacios y agentes, permitiendo contextualizar los aprendizajes. Se orienta a que el alumnado, mediante la participación de determinadas prácticas comunitarias pueda desarrollar un sentido de pertenencia y construir una identidad compartida.

La implementación de un proyecto sobre FCdCdI contempla la creación de un ecosistema educativo local basado en el establecimiento de una alianza participativa integrada por diferentes actores educativos, sociales y comunitarios del territorio. En este contexto, se conforma un grupo de estudio constituido por educadores, profesionales e investigadores que realizan una exploración de la comunidad para identificar las prácticas, servicios, recursos y oportunidades educativas existentes en el territorio, con el fin de vincularlas pedagógicamente (Esteban-Guitart et al., 2022a). Para ello, el grupo de estudio co-diseña, implementa y evalúa un proyecto educativo que conecta diferentes tiempos, espacios y agentes, a partir de un elemento compartido que corresponde al Fondo Comunitario de Conocimiento e Identidad identificado (Esteban-

Guitart et al., 2022a). Este proceso conjunto se encuentra en constante desarrollo, con diferentes momentos de tensión y cambio. De este modo, se conforma un Grupo de Estudio que co-diseña actividades educativas con relevancia social y cultural para el alumnado, sus familias y comunidades.

El curso 2022-2023 se pone en marcha el proyecto sobre FCdCdI en El Til·ler, a partir de una demanda del centro para realizar una asignatura de Aprendizaje Servicio (ApS) con estudiantes de tercer año de ESO. Nuestro equipo de la UAB realizó una propuesta inicial o anteproyecto al centro y, seguidamente, se invitó a participar a la organización gitana Rromane Syklovne y a la Biblioteca pública del barrio. Posteriormente, la propuesta es discutida con todos los agentes involucrados que pasan a formar parte del grupo de estudio compuesto por la orientadora de secundaria del centro, la educadora de la biblioteca, un educador autoreconocido como gitano y un miembro del equipo de la universidad. Durante el desarrollo del proyecto se realizaron reuniones semanales post-sesión y reuniones de coordinación, lo que permitió la creación de vínculos entre los agentes de la comunidad, así como incorporar propuestas del alumnado y de los integrantes del grupo de estudio en el diseño de la actividad. De este modo identificamos diferentes fases en el proceso de co-diseño: negociación inicial de la propuesta de trabajo, consolidación del grupo de estudio, implementación, evaluación (tanto curricular como de las actividades del proyecto) y socialización del proyecto con la comunidad. El cierre del proyecto culmina con la presentación de los resultados que realiza el alumnado en el centro y en la biblioteca pública del barrio.

En concreto, realizamos un proyecto sobre memoria histórica, cuyo objetivo era recuperar y registrar la memoria oral a partir de voces diversas, con especial atención a las subrepresentadas, como es el caso de los gitanos. Para ello, el alumnado indagó en las historias y experiencias personales de vecinos y vecinas, familias gitanas y migradas, con el fin de descentralizar la historia publicada hasta ese momento solo desde la perspectiva de la clase obrera blanca. El proyecto fue nombrado por el alumnado como *“Las Voces de Nuestro Barrio”*. En este caso, el fondo comunitario de conocimiento e identidad identificado fue el patrimonio oral e inmaterial constituido por las historias que rescatan las experiencias de diferentes vecinos. Se investigó sobre los lugares más significativos, tanto para el alumnado, como para sus familias y la comunidad, y se realizaron visitas a dichos lugares para indagar en la memoria de vecinos y vecinas que vivían ahí. El alumnado realizó entrevistas a informantes claves que contaban con un amplio conocimiento sobre la memoria del barrio. Estas historias se depositaron en un mapa físico y virtual con el fin de visibilizar y dar espacio a la memoria histórica de la población gitana y de las familias migradas. Así también, el mapa se constituyó en un artefacto-recurso vivo en el que los miembros de la comunidad podían incorporar sus propias historias personales vinculadas a sus vivencias en el barrio.

En este proyecto confluyeron diferentes intereses y objetivos de los agentes participantes: a) el IE Til·ler con el interés de realizar una asignatura de Aprendizaje Servicio con el alumnado de secundaria para promover aprendizajes curriculares en

base a esta metodología; b) la biblioteca, que quería documentar la historia del barrio para que pasara a formar parte de su patrimonio, a la vez que ser un recurso vivo que conectara con las personas de la comunidad; c) la organización gitana, con el interés de visibilizar y recuperar las voces de su comunidad, y al mismo tiempo, abordar críticamente temas de racismo y discriminación con los y las jóvenes; y d) nosotros, el equipo de la universidad, con el interés de participar en la creación de un proyecto educativo con impacto comunitario y generar investigación sobre esta experiencia bajo la noción de FCdCdI.

A partir de esta experiencia, hemos constatado que el trabajo colaborativo e interinstitucional en proyectos de acción comunitaria que buscan generar vínculos con la comunidad implica desafíos relacionados con la negociación de sentido de las acciones que materializan esta alianza en el marco del diseño de proyectos colectivos. En este sentido, es clave la construcción explícita de unas metas compartidas entre los agentes educativos y comunitarios participantes, la división clara del trabajo y la definición de los roles, acompañado, por supuesto, de una evaluación constante y referida precisamente al seguimiento de esas metas y la ejecución de esos roles.

## Conclusiones

El hecho de que el fracaso y abandono escolar temprano afecte especialmente a la población racializada y/o de procedencia inmigrante, y más aún en las situaciones de segregación escolar, plantea un reto para los centros educativos que sufren esta última, como es el caso de un buen número de institutos escuela.

La propuesta que hemos planteado y llevado a cabo en colaboración con el equipo docente del IE El Til·ler, consiste en generar continuidades entre la práctica escolar y la vida familiar y comunitaria del alumnado. Esta propuesta se inscribe en el marco de la “nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013), pues sitúa a la escuela como nodo de una red de espacios e instituciones que contribuyen al trazado de las diversas trayectorias educativas del alumnado.

Identificar, y legitimar los fondos de conocimiento de las familias, y formalizarlos en actividades escolares ha propiciado cambios importantes. Por un lado, ha aproximado a las docentes al mundo cotidiano de su alumnado, a los hogares de las familias, lo que ha constituido una palanca para la descentración y, hasta cierto punto, para desmontar el etnocentrismo. Por otro, las familias han podido sentirse legitimados como educadores de sus hijos, y percibir la escuela como una institución más cercana, donde se dialoga con ellas, y en la que pueden actuar como agentes. Finalmente, el alumnado ha experimentado la continuidad entre el mundo familiar y el escolar a través de las actividades, la presencia de las maestras en su hogar y de sus familias en la escuela.

También la identificación y legitimación de los fondos de identidad del alumnado en primaria y secundaria ha venido de la mano del diseño y ejecución de actividades curriculares, bien de carácter transversal, o bien ligadas a contenidos de determinadas asignaturas. Nuevamente, se trataba de difuminar los límites de la actividad curricular y las vivencias que forman parte de la experiencia cotidiana del alumnado y que contribuyen a la constitución de su identidad. Los límites de la escuela también se diluyen con la entrada de nuevos actores, los estudiantes universitarios en este caso, pero podrían ser otros agentes que funcionen como “expertos próximos” o como “referentes creíbles”, y que pueden proceder de la propia comunidad.

Finalmente, los límites de la escuela vuelven a ser superados con la salida del alumnado a la comunidad en la que se enclava la escuela (en este caso del barrio del Bon Pastor). No es una salida de “espectadores”, sino de “actores” que prestan un servicio que incide en la transformación de la comunidad (en este caso mediante la recuperación y el registro de la memoria oral). Pero, además, la implicación de otras instituciones y entidades permiten a la escuela la formación de alianzas educativas que permiten no sólo disponer de más recursos, sino también facilitar el apoyo a una mayor diversidad de trayectorias educativas de su alumnado.

Este conjunto de actividades, que se sostienen a lo largo de seis años y con una periodicidad semanal, trazan trayectos de dentro-fuera y fuera-dentro de la escuela con la meta de construir comunidad. En un entorno con una enorme variedad de procedencias y culturas familiares, donde además se dan situaciones de vulnerabilidad, esta construcción comunitaria, con la creación de vínculos y sentimientos de pertenencia, constituye una función social fundamental de la escuela. Y ello no es posible desde el paradigma asimilacionista de la escuela universal, pretendidamente neutra en cuestiones de cultura y clase social. Por el contrario, la contribución de la escuela en la construcción comunitaria es posible mediante el diálogo con los agentes y culturas diversas de su entorno, legitimando prácticas ajenas sin renunciar a su posición enraizada en el pensamiento científico y la defensa de los derechos y la justicia social. Y también abandonando la pretensión de exclusividad y monopolio de la razón educativa, pasando a ser un importante nodo de una potente red educadora.

## Referencias Bibliográficas

- 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. y 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. y 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. y 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, y 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., y 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.). NewYork: Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED581130>
- Gonzalez, N. y 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. y 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., y Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning*. Aarhus University Press.
- Hedegaard, M. y 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/dyns/INEbase/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176992&menu=ultiDatos&idp=1254735572981](https://www.ine.es/dyns/INEbase/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176992&menu=ultiDatos&idp=1254735572981)

- Lave, J. y 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., y 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. y 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. y 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., y 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., y 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., y Rosa, E. M. (2019). Bronfenbrenner's ecological theory. In S. Hupp & J. Jewell (Eds.), *The encyclopedia of child and adolescent development*, 1-11. Wiley.
- nderwood, C., Mahmood, M. W., y Vásquez, O. (Eds.) (2021). *A cultural historical approach to social displacement and university-community Engagement: Emerging Research and Opportunities*. IGI Global.
- Zancajo, A. y 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., y Lalueza, J.L. (2023).  
Decentering the ethnocentric gaze: an experience based on funds of  
knowledge. *Athenea Digital* 23(1): e3150.

**Correspondencia con los autores:** *José Luis Lalueza*. E-mail: [joseluis.lalueza@uab.cat](mailto:joseluis.lalueza@uab.cat). *Karen Jaramillo* E-mail: [karenjaramillosolar@gmail.com](mailto:karenjaramillosolar@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).