

DESCENTRAR LA MIRADA ETNOCÉNTRICA: UNA EXPERIENCIA BASADA EN LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

*DECENTERING THE ETHNOCENTRIC GAZE: AN EXPERIENCE BASED ON FUNDS OF
KNOWLEDGE*

Cristina Zhang-Yu* ; Júlia Vendrell-Pleixats ; Clàudia Barreda
Escrig*** ; José Luis Lalueza****

* **Universitat de Girona; **Universitat Autònoma de Barcelona; ***Institut-Escola
El Til·ler; * Universitat de Girona; **Universitat Autònoma de Barcelona;
***Institut-Escola El Til·ler**

Historia editorial

Recibido: 08-04-2021
Aceptado: 28-10-2022
Publicado: 28-02-2023

Palabras clave

Justicia social; Educación
intercultural; Relación
familia-escuela;
Etnocentrismo; Racismo

Resumen

La aproximación de los fondos de conocimiento es una puesta en valor de los saberes y prácticas familiares como forma de resistencia dentro de la cultura escolar hegemónica. En este trabajo compartimos las reflexiones, tensiones y transformaciones que maestras e investigadoras hemos identificado durante el transcurso de nuestra experiencia en un instituto-escuela de Barcelona. Analizamos el registro audio y textual (conversaciones entre familia-escuela, sesiones del grupo de estudio, diarios de campo y entrevistas) y en un segundo nivel de análisis, reconstruimos eventos dialógicos que muestran cambios en maestras e investigadoras: toma de conciencia de situaciones de opresión por raza, clase y género, comprensión y legitimización de formas de crianza y cuidados familiares no hegemónicas y posicionamiento crítico ante propuestas educativas folclóricas. Por último, discutimos las aportaciones y limitaciones de este trabajo, así como sugerencias de continuidad con el fin de expandir estos procesos reflexivos al conjunto de la comunidad educativa.

Abstract

The funds of knowledge approach values families' knowledge and practices as a form of resistance within the hegemonic school culture. In this paper we share some reflections, tensions and transformations that we teachers and researchers have identified during our experience in a high school in Barcelona. We analyzed audio and textual record (family-school conversations, study group sessions, field journals and interviews) and, in a second level of analysis, we reconstruct dialogic events that show changes in teachers and researchers: awareness of situations of oppression by race, class and gender, the understanding and legitimization of non-hegemonic forms of family upbringing and care, and critical positioning in the face of folkloric educational proposals. Finally, we discuss the contributions and limitations of this work, as well as suggestions for continuing to expand these reflective processes to the educational community.

Keywords

Social justice; Intercultural
education; Family-school
relationship;
Ethnocentrism; Racism

Zhang-Yu, Cristina; Vendrell-Pleixats, Júlia; Barreda Escrig, Clàudia & Lalueza, José Luis (2023). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento. *Athenea Digital*, 23(1), e3150. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3150>

Introducción

Irrumpir en los espacios escolares desde una perspectiva de justicia social y educativa implica atender a las relaciones de poder. La cultura escolar responde a los intereses, normas y valores hegemónicos, más allá de los posicionamientos y trayectorias personales de quienes trabajan en la institución. Si bien las propuestas para una educación

intercultural están en las agendas de muchos centros educativos, las prácticas asimilacionistas encubiertas bajo el problemático lema de la *integración* son extensas (Llevot Calvet, 2011; Tarabini, 2018; Vila, 2002). Igualmente persisten prácticas inclusivas que son, a menudo, meramente folclóricas. Como ya sugería Ignasi Vila (2002), es importante detenernos como profesionales y (re)conceptualizar lo que entendemos por interculturalidad. Las políticas de reconocimiento y legitimación buscan el encuentro en igualdad entre grupos dominantes y minorizados. Sin embargo, cabría preguntarnos: ¿quiénes (y desde dónde) teorizan, proponen, este marco intercultural? ¿quiénes (y desde dónde) consideran qué cultura es *enriquecedora* para una sociedad y, por ende, quiénes (y desde dónde) estipulan lo *alterno* o *diverso*?

Algo se hace evidente: en el Estado español las propuestas responden a propósitos inclusivos europeístas y, por lo tanto, la propuesta intercultural actual es funcional al sistema hegemónico de valores y creencias (Walsh, 2010). Bajo el paraguas de esta mirada, se promueve el mutuo reconocimiento y encuentro *entre culturas* que no cuestiona el lugar hegemónico ni su capital cultural. Evitar hablar de las relaciones de poder y las opresiones sistémicas es perpetuar(nos) en alteridad(es), por más intentos en los que se declare y se pretenda construir una nación plural en cultura(s) e identidad(es). Es importante, por lo tanto, tomar conciencia del lugar de poder que ocupa la hegemonía y cómo se jerarquizan el resto de saberes y prácticas. Sin embargo, es recurrente que quienes pertenecen al grupo dominante, en muchas ocasiones no den cuenta de su propio marco cultural ni su lugar de poder. Este fenómeno ocurre con frecuencia en espacios de enseñanza y aprendizaje. Como explica Gloria Ladson-Billings (2017) sobre su trabajo con estudiantes blancos en la academia norteamericana, dado que la normatividad blanca es lo establecido y lo dado, son como peces que tienen problemas para ver el agua en la que nadan. Y señala que acompañarles en la toma de conciencia de lo propio resulta en muchas ocasiones revelador. Añadiríamos, incluso, necesario para que en colectividad podamos accionar transformaciones futuras que verdaderamente se encaminen hacia unas prácticas pedagógicas culturalmente sostenibles (Alim y Paris, 2017): una práctica que descentralice la normatividad dominante, que la visibilice y que sostenga y revitalice los saberes, experiencias y formas de ser, aprender y sentir que han sido históricamente invisibilizados, oprimidos y deslegitimados.

Esta concientización pasa por una comprensión histórica, estructural y sistémica del racismo (Grosfoguel, 2013). Es importante situar el racismo desde su lógica estructural y desvincularla de la individualidad de las personas. La historia colonial, la jerarquización entre pueblos en diferentes latitudes del planeta, en diferentes épocas y entre diferentes grupos dominantes y minorizados, han consolidado este sistema de deshumanización: “el racismo obedece a una lógica sin falla. Un país que vive saca su sus-

tancia de la explotación de pueblos diferentes, inferioriza a esos pueblos. El racismo aplicado a estos pueblos es normal.” (Fanon, 1965, p. 49). El racismo se ha invisibilizado, camuflado, diluido. “Le ha sido preciso renovarse, matizarse, cambiar de fisonomía.” (Fanon, 1965, p. 39). Tal es así que actualmente identificamos las formas más explícitas, pero cuesta reconocer las renovadas formas en las que el racismo opera en nuestra sociedad. Los centros educativos no quedan exentos, pues reproducen las opresiones que se ejercen desde las fuerzas políticas, jurídicas y económicas del estado. Se hace necesario, por parte de las profesionales de la educación, una concientización y corresponsabilización que lleve al cuestionamiento colectivo desde su lugar de actuación.

Dada la brecha étnico-racial existente entre el profesorado y el alumnado (Hogg, 2011), urge promover espacios de reflexión y concientización crítica que den cuenta de las relaciones de poder en las escuelas. En otras palabras, deberíamos aprender a ver y detectar aquello que perpetúa las jerarquías relacionales entre grupos, como las prácticas asimiladoras que oprimen otras formas de aprender, sentir y saber. La tendencia a negar las diferencias raciales o *colorblindness* —y, en consecuencia, a invisibilizar los efectos que éstas tienen en la vida de las personas—, junto a los procesos de racialización —entendida como un proceso dialéctico de “mutua co-producción histórica” (Campos García, 2012, p. 2) que define a unos y otros en términos raciales—, conforman dos caras de un mismo sistema, tensionándolo en sus contradicciones. Algunas investigadoras (Hogg, 2011; Oughton, 2010; Rodríguez, 2013; Subero, Vila et al., 2015) ven en la aproximación de los fondos de conocimiento un marco teórico-práctico que permitiría empezar a revertir algunas situaciones de desigualdad en los centros educativos. Una herramienta que permite la transformación contextualizada, fruto de un trabajo comunitario y situado en el plano local. A continuación, ahondamos en esta propuesta, vinculándola a los procesos de concientización crítica.

Concientización en el marco de los fondos de conocimiento

El concepto *fondos de conocimiento* surge de los trabajos antropológicos en la década de los 80-90 en EE. UU. (Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992) como una forma de nombrar y revitalizar los saberes en los hogares de las familias mexicanas en el estado de Arizona. Aquí nos interesa en especial cómo se politiza esta noción cuando entramos al terreno escolar: como estrategia para transformar la perspectiva de déficit (Llopart y Esteban-Guitart, 2016). Linda Hogg (2011), Helen Oughton (2010), Gloria M. Rodríguez (2013) y Tara J. Yosso (2005) ofrecen una lectura de los fondos de conocimiento a través de marcos sociológicos, pedagógicos y antropológicos críticos. De algún modo, las

investigadoras nos invitan a una militancia liberadora freiriana, a que la propuesta pedagógica sea *per se* una práctica de resistencia a la hegemonía escolar: una propuesta emancipadora y contrahegemónica (Rodríguez, 2013).

En este estudio tomamos la aproximación de los fondos de conocimiento como una estrategia política, educativa y transformadora contextualizada, que nos permite trabajar simultáneamente desde el eje relacional (maestras-familias-aprendices-comunidad) y el eje curricular (contenidos y mirada) con una perspectiva antirracista explícita. Por fondos de conocimiento entendemos “cuerpos de saberes y habilidades, culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, esenciales para el funcionamiento y bienestar individual y familiar” (Moll et al., 1992, p. 134). Es decir, una forma para nombrar y visibilizar los saberes que existen en todo nicho familiar (González y Moll, 2002) que nos permite generar una narrativa contrahegemónica para con la normatividad dominante. De este modo, el problema o “déficit” no se sitúa en las familias y comunidades minorizadas sino en el etnocentrismo que perpetúa esta relación jerárquica de saberes y formas de vivir, aprender y relacionarse.

La propuesta conlleva a que maestras y familias se relacionen desde un acercamiento etnográfico y situado en lugares cotidianos (el hogar, el barrio, el espacio de trabajo) 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 (Moll, 2014) 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; citado en Esteban-Guitart et al., 2018).

A lo largo de dos cursos escolares las autoras de este trabajo hemos formado parte del grupo de estudio que ha impulsado e implementado la aproximación de los fondos de conocimiento en un instituto-escuela de Barcelona. Durante este tiempo han surgido debates y reflexiones que han abierto paso a cuestiones como las mencionadas anteriormente, relativas al racismo, al etnocentrismo, a la noción estática de cultura y a la folclorización de las prácticas culturales, entre otras. La cuestión que planteamos en este trabajo es si la implementación de este proyecto es potencial transformador de la práctica educativa. Esta transformación se puede evidenciar en los contenidos de las actividades incorporadas en la dinámica escolar, en los cambios en las relaciones entre familias y equipo docente y en cambios más profundos vinculados a la concientización

de las relaciones de poder y los presupuestos etnocéntricos que operan tras el diseño de actividades y en las relaciones interpersonales. En este último punto es en el que pretendemos hacer una aportación a partir de nuestra experiencia, centrándonos en el análisis de los procesos de transformación y reflexividad surgidos durante el desarrollo del proyecto en el grupo de estudio entre maestras e investigadoras.

La experiencia en el instituto-escuela El Til·ler (2018-2020)

Durante la última década se han llevado a cabo varios proyectos desde la aproximación de los fondos de conocimiento en diferentes centros escolares en la demarcación de Girona (Llopart et al., 2017; Subero, Llopart et al., 2015). En Barcelona se llevó a cabo la primera experiencia durante el curso 2018-2019 en el instituto-escuela El Til·ler, ubicado en el barrio de Bon Pastor de Barcelona. Este barrio se originó en 1929 coincidiendo con la construcción de las casas baratas donde se alojarían familias de clase obrera migrada de diferentes puntos del Estado español, donde se instalaría década más tarde la población gitana. Durante los últimos treinta años, el barrio empieza a estar más conectado con el resto de la ciudad, y la población aumenta con la llegada de la migración internacional.

Durante más de cuatro décadas, este centro público ha funcionado como escuela de enseñanza infantil y primaria (3 a 12 años) bajo otro nombre. A partir de 2017 se incorporó la educación secundaria (12 a 16 años) y se presentó como un centro de nueva creación con un nuevo proyecto educativo que pretende fortalecer tanto la continuidad educativa entre etapas como las relaciones existentes con las familias y sus comunidades. Aproximadamente la mitad del estudiantado pertenece al pueblo gitano, mientras que la otra mitad la conforman jóvenes migrantes o descendientes de la migración, mayormente centro/suramericana, norteafricana y surasiática.

La experiencia basada en los fondos de conocimiento se llevó a cabo en la etapa de educación infantil (o *comunidad de pequeños*). La cohesión del claustro y el enfoque cooperativo de trabajo cultivan un campo fértil para la implementación de proyectos comunitarios. Destaca el compromiso con la innovación y la reflexión permanente, trabajando a favor de un proyecto de transformación social, cultural y educativo. La propuesta basada en los fondos de conocimiento fue acogida precisamente porque respondía a las mismas inquietudes. Durante el primer año, el grupo de estudio estuvo conformado por cuatro maestras tutoras de la *comunidad de pequeños* y dos investigadoras, y el objetivo principal fue mejorar la comunicación con las familias y su participación en la escuela. Durante el segundo año participaron todas las maestras de la co-

munidad y se incorporó una investigadora más. En total, el grupo de estudio estuvo conformado por diez personas y los objetivos fueron: visibilizar los fondos de conocimiento de las familias, crear actividades curriculares significativas, consolidar relaciones de mutua confianza entre familias y escuela, y fomentar la involucración de las familias dentro de la comunidad educativa. En la Figura 1 mostramos las fases llevadas a cabo por meses, el número de sesiones del grupo de estudio, número de entrevistas realizadas y propuestas educativas surgidas.

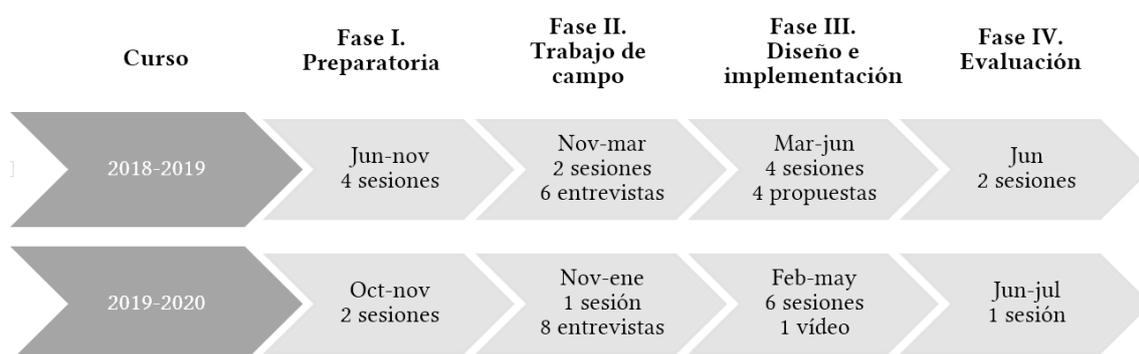


Figura 1. Cronograma general por cursos y fases

Fase I. Las primeras sesiones del grupo de estudio las dedicamos a compartir el marco de los fondos de conocimiento a través de la comprensión de sus bases teóricas y metodológicas. El siguiente paso fue acordar los criterios de selección de las familias participantes. En el segundo año se presentó 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.

Fase II. Empezamos por discutir y revisar el guion de entrevista, organizado en tres ámbitos: a) migración y participación territorial; b) prácticas familiares; y c) educación y expectativas de futuro. Consensuamos un guion propio acorde a nuestros intereses, partiendo de un modelo inicial empleado por los primeros estudios citados anteriormente que se llevaron a cabo en Girona. La entrevista se concibió como un encuentro orientado a promover el diálogo y un espacio de confianza mutua, por lo que el guion no se concebía como una herramienta rígida. Todas las entrevistas se realizaron en los hogares familiares, excepto dos que fueron realizadas en el lugar de trabajo. Las maestras entablaban diálogo, mientras que la investigadora acompañante daba apoyo y procuraba introducir cuestiones de interés en caso necesario. Después, juntas compartimos impresiones y sentimientos, desarrollando diálogos que inducían a la reflexión y al aprendizaje mutuo.

Fase III. El posicionamiento de las maestras en el diseño curricular fue decisivo para involucrar a las familias en el diseño y en la realización de las actividades, mientras que las investigadoras andamiaron el proceso de idear posibilidades. Surgió así 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 nos permitió conocer el proceso de elaboración del queso.

En el segundo año, se esbozaron propuestas (visita restaurante y rincón de juego simbólico, remodelación del patio y talleres de música, deporte y movimiento). Sin embargo, el confinamiento a causa de la pandemia conllevó la anulación del encuentro con las familias para planificar las actividades. Asimismo, las reuniones del grupo de estudio pasaron a ser telemáticas y se orientaron a profundizar en la reflexión acerca de las intencionalidades de los fondos de conocimiento como parte de la acción escolar cotidiana. Para no desconectar a las familias de esta línea de trabajo, las maestras elaboraron una vídeo-presentación¹ del proyecto con la colaboración de algunas madres.

Fase IV. A finales de ambos cursos escolares nos reunimos para analizar fortalezas, debilidades y potencialidades del proyecto. Las cuestiones clave que emergieron fueron a) la gran implicación por parte de los diferentes agentes, así como haber logrado accionar algunos cambios en las relaciones familias-escuela; b) la seguridad y oportunidades de reflexión y desarrollo profesional proporcionadas por el trabajo conjunto entre maestras e investigadoras; y c) el cambio producido en las maestras, tanto personal como de equipo, en el proceso de haberse apropiado de un proyecto innovador.

Con lo desarrollado durante estos dos cursos escolares y atendiendo a las tensiones y reflexiones que han ido surgiendo en nuestro grupo de estudio, emergen las siguientes preguntas de investigación que orientan este trabajo:

¹ Vídeo original publicado el 17/06/20 y republicado el 12/07/22 (Shererom Projecte, 2022).

1. ¿Qué ha facilitado el diseño de un tipo u otro de actividad?
2. ¿Qué ha posibilitado el codiseño de actividades y la realización de éstas por parte de las familias?
3. ¿Ha habido culturalización de la participación familiar, fomentando así una mirada folclorizada?
4. ¿Qué tipo de transformación personal y profesional ha habido en el propio grupo de estudio?

Método

Enfoque metodológico

Consideramos que la experiencia basada en los fondos de conocimiento que hemos llevado a cabo cumple con los supuestos de la investigación-acción-participativa (Fals Borda, 1999). La confluencia de los intereses del grupo de maestras de la *comunidad de pequeños* (fomentar la participación comunitaria y en específico de las familias) y del equipo investigador (trabajar a través de los fondos de conocimiento), ha permitido desarrollar colaborativamente el diseño, implementación y evaluación de la experiencia. En coherencia con la perspectiva crítica, nuestro enfoque metodológico parte de la toma de conciencia del lugar que ocupamos en la academia, de los límites y riesgos en la tarea investigadora. En este sentido, este investigar desde la *barriga del monstruo* (Fractalitats en Investigació Crítica, 2005) nos ha abierto diferentes líneas de discusión sobre nuestro trabajo centrado en la investigación-acción-participativa y, en concreto, con la elaboración de este texto. Durante el curso escolar 2019-2020 planteamos en diferentes sesiones del grupo de estudio la posibilidad de publicar un análisis de la experiencia en coautoría entre maestras e investigadoras. Valoramos la importancia de poder compartir nuestra experiencia para que pueda servir de inspiración para otros grupos de estudio. Sin embargo, a consecuencia del confinamiento y de las urgencias organizativas del centro escolar, la propuesta colaborativa se limitó a una sesión de presentación del primer borrador de este texto, realizada el 26 de octubre de 2020, seguida de la revisión del mismo por parte de las maestras durante los siguientes días. Posteriormente se elaboró la versión final incorporando sus observaciones y sugerencias.

Selección y análisis de eventos dialógicos

Tomamos como objeto de análisis nuestro grupo de estudio. La información analizada se basa en la observación participante en el grupo de estudio, en notas y diarios de campo elaborados por dos investigadoras y en los registros audio de las sesiones reali-

zadas. Las unidades de análisis son los eventos dialógicos, entendidos como momentos de negociación genuina de significado (Bakhtin, 2000; Zhang-Yu et al., 2021). En un primer nivel, se analizaron los contenidos de las entrevistas, las sesiones del grupo de trabajo y los diarios de campo del curso 2019-2020, siguiendo los tres ámbitos temáticos que estructuran el guion de entrevista: prácticas familiares, migración y participación territorial y educación y expectativas de futuro. De este análisis emergieron cuatro categorías y diez subcategorías (Tabla 1).

Categoría	Descripción	Subcategorías por ámbito temático		
		Migración y participación territorial	Prácticas familiares	Educación y expectativas de futuro
Proceso de racialización	Aproximación esencialista de los grupos étnico-raciales y culturales, llevando a procesos de racialización que folclorizan saberes y prácticas de las familias (fondos de conocimiento)	Desconocimiento de la realidad sociopolítica de las familias migradas	Comprensión estática y reduccionista de las prácticas familiares culturales	Perspectiva del déficit hacia familias no blancas
Proceso de conscientización	Toma de conciencia del sesgo etnocentrista y conciencia de las relaciones de poder implícitas entre grupos dominantes y minorizados, así como de sus causas estructurales e institucionales	Comprensión de la realidad sociopolítica en los procesos migratorios y las posibilidades de participación territorial	Comprensión de los motivos, valores y prácticas familiares y constatación de prejuicios y estereotipos	Comprensión de los valores familiares y las expectativas de futuro desde la singularidad de cada historia familiar
Propuestas educativas esencialistas	Propuestas que esencializan o culturalizan saberes y prácticas familiares	-	Propuestas basadas en el folclore (música, danza, baile) o elementos culturales reduccionistas (bandera, platos de comida)	-
Propuestas educativas sostenibles	Propuestas que incorporan y revitalizan los saberes y prácticas familiares (fondos de conocimiento)	Propuestas para tejer comunidad entre familias y nexo colaborativo con entidades del barrio	Actividades basadas en prácticas familiares cotidianas	Espacios de participación y codiseño entre familias-escuela

Tabla 1. Categorías, descripción y subcategorías para cada ámbito temático

Posteriormente, nos adentramos en un segundo nivel de análisis, proceso que nos llevó a recuperar y triangular este primer análisis con las anotaciones, diarios de campo y registro audio del primer año de proyecto, orientado a la identificación de eventos que dieran respuesta a las preguntas de investigación planteadas y del cual emergen los eventos dialógicos (Tabla 2). Los eventos dialógicos que reconstruimos, por tanto, incluyen episodios que han sucedido a lo largo de los dos cursos escolares y se han construido en base a dos criterios. Por un lado, con el fin de responder a las preguntas de investigación anteriormente presentadas y, por otro, por su afinidad con los ejes de trabajo que nos posibilita la aproximación de los fondos de conocimiento: el eje relacional (maestras-familias-comunidad) y el eje curricular (diseño actividades).

	Evento	Eje	Pregunta de investigación
1	De madre a madre	Relacional	2, 4
2	En mi familia se hace así	Relacional	3, 4
3	La bandera no es lo más importante	Curricular	1, 3, 4

Tabla 2. Eventos dialógicos

En los eventos aparecerán diferentes voces claramente distinguidas donde un solo evento puede incluir expresiones en diferentes formatos (por ejemplo, transcripciones o notas de campo). En todo momento, se identifica cada voz y cada documento de fuente. La narración de los eventos se construye dialógicamente entre las autoras de este trabajo, enriqueciendo de esta manera la discusión sobre los significados de los hechos. El primer evento que narraremos a continuación gira en torno a un debate sobre la relación entre maestras y familias que surge en una conversación informal entre maestra e investigadora. El segundo emerge en el nicho del grupo de estudio durante la discusión y reflexión sobre las entrevistas realizadas y trata sobre la comprensión de otras formas de organización familiar. Por último, el tercero aborda el diseño curricular y, en específico, sobre la noción de cultura y la culturalización de los saberes y prácticas de las familias.

Resultados

De madre a madre

Entendemos la aproximación fondos de conocimiento y su materialización en el grupo de estudio como una herramienta teórico-metodológica que permite, entre otras, la (re)conceptualización de las relaciones familia-escuela, perfilando una mayor horizontalidad entre estos dos espacios. Este evento nos aproxima a un primer nivel de reflexión y cambio sobre cómo las educadoras nos acercamos a las familias.

La relación con las familias cambia (...) se abren mucho más, te tienen más confianza (...) Y a ti te ayuda a entender otras cosas. No solo en la relación con su hijo, sino con la situación familiar: qué hacen, a qué dedican su tiempo, a qué le dan importancia (...) Que vean que tú también eres humana: como maestra, como madre, como persona. Que te pones nerviosa, que tienes también dificultades económicas, de crianza, que haces cosas igual que ellas... Te sitúas de tú a tú. (Clàudia, reunión virtual, 13 de mayo de 2020)

Este fragmento muestra el posicionamiento de Clàudia sobre su experiencia en el proyecto. Para ella, hubo un evento que la marcó profundamente y el cual emergió como discusión en diversas ocasiones y contextos. En una sesión de trabajo del grupo de estudio, donde tratamos las intencionalidades y transformaciones derivadas de estos dos años de proyecto, nos relató lo siguiente:

El año pasado, desde el jardín de infancia nos invitaron a una charla sobre alimentación. Solo asistimos yo y una mamá del centro (...) No fue nada agradable, porque se metían mucho con la parte personal y la juzgaron mucho (...) Cuando salimos de la reunión, yo podría haberle dicho “hasta mañana”, ¿sabes? Pero no, le dije “pues ahora te voy a invitar a un café y te voy a invitar a un sitio secreto de las maestras” y la llevé a la sala de profesores. Nos sentamos en el sofá, bebimos café, vimos a su hija jugar en el patio (...) y le dimos la oportunidad de estar en un espacio, de cuidarla y de poder hablar con ella sobre cómo se había sentido. (Clàudia, reunión virtual, 13 de mayo de 2020)

La maestra narra una situación desvinculada del protocolo del proyecto, pero que ella enlaza con la experiencia y especialmente con su impacto en la (re)conceptualización de las relaciones familia-escuela. Es relevante cómo emplea el plural cuando habla de sí misma como maestra, incluyendo de esta manera al resto de compañeras y haciéndoles partícipes de lo que vivió. Tras la exposición teórica, las ponentes preguntaron a las asistentes sobre la dieta de sus hijos e hijas. En ese instante, Clàudia se da cuenta del trato diferenciado que una y otra están recibiendo. Ella, como mujer catala-

na que sigue una dieta similar con la expuesta en la formación y Amy, como mujer senegalesa con una dieta fuertemente cuestionada e invalidada. La educadora se muestra crítica con el enfoque que adoptan los ponentes y su discurso universalista.

Puede que en otra situación me hubiera despedido de esa mamá y ya está. Entonces... yo no sé si fue a raíz de [el proyecto] fondos de conocimiento o no, pero sé que pasó después de que yo hiciera las entrevistas a las familias (...). Y claro, esa mamá lo agradeció mucho. (Clàudia, reunión virtual, 13 de mayo de 2020)

La propia maestra explicita cómo cuestionó los límites preestablecidos y aprendidos de su rol de educadora en relación al trato con las familias y se permitió cruzar una línea. De ese modo, dio la oportunidad a crear un nuevo espacio y, con ello, una mayor confianza y horizontalidad, lejos de los habituales posicionamientos “frente a” o “sobre”.

En ese espacio, además de hablar y valorar sobre lo que había sucedido en la sesión informativa sobre alimentación, Clàudia explica que pudo conocer mucho más la realidad de Amy que, en otro contexto y situación, no hubiera sido posible porque “allí hablábamos de tú a tú, de mamá a mamá”. (...) De algún modo, en esa reunión la maestra comprendió las condiciones de precariedad laboral de Amy, quien trabaja como camarera de piso en un hotel y las situaciones que había vivido de acoso laboral por motivos racistas, por el hecho de ser una trabajadora negra. (Cristina, entrada de diario de campo, 15 de enero de 2019)

Ambas mujeres comparten estrategias para solventar problemas y se encuentran situándose a sí mismas como madres. Este espacio de intimidad y encuentro que desafía las estructuras sociales, permiten crear un vínculo basado en el reconocimiento y la confianza mutua sin suponer la invisibilización de las opresiones existentes.

En mi familia se hace así

Cuando hablamos de las prácticas culturales nos referimos a las prácticas familiares cotidianas de un nicho específico, de un acercamiento cálido a la realidad específica de una familia. La oportunidad que ofrecen los encuentros y las entrevistas facilitan estos procesos de acercamiento y reflexividad desde una posición horizontal. En el encuentro con otras formas de organización familiar y de cuidados que distan de las formas occidentales suele haber extrañeza y cuestionamiento dado que distan de la *norma*. Esto sucedió durante el primer año de proyecto:

De camino a realizar nuestra segunda entrevista, hablo con la maestra sobre el primer encuentro que tuvimos con Kelly, la mamá de una de sus alumnas.

(...) La mamá le explicó que sus hijas e hijos estuvieron en casas de acogida y que eso ella [la maestra] no lo sabía. Yo enseguida pienso que son espacios institucionalizados y entiendo su preocupación y sorpresa por no tener esa información anteriormente. A medida que seguimos hablando, me explica algo confusa que son casas con personas de confianza. Recojo esta nueva información para tratar de relativizar, pues creo que son otras formas de crianza, de apoyo dentro de la comunidad de la familia. Lo pienso por lo que he vivido y conozco de mi comunidad ya que existen este tipo de redes y lo propongo como una alternativa a interpretar lo relatado. (Cristina, entrada de diario de campo, 28 de enero de 2019)

Tras la conversación entre investigadora y maestra, ambas llegaron a entrever la complejidad de la situación y a posibilitar la lectura de esa realidad desde otro lugar. En este caso, la investigadora recorre a su propia vivencia y a las estructuras de cuidados que ha vivido para ofrecer otro marco de análisis. Similar a esta conversación, surgió lo siguiente durante el segundo año entre otras personas del grupo de estudio:

Ha sido interesante hablar después con la maestra sobre la importancia de legitimar los discursos y formas de vida de las familias. (...) Discutimos sobre qué influencia a la madre de esta familia a tomar la decisión de dar grandes responsabilidades a la hija mayor en el cuidado de las hermanas menores. La maestra destaca el componente cultural, ya que nos ha contado que en Honduras los jóvenes se ocupan también de las tareas del hogar y de crianza. Yo añado que, más allá de esta concepción, también tiene que ver con las redes de apoyo y sus condiciones laborales. (...) “Por ejemplo, tu no harás que el tío se ocupe de tus hijos porque estarías restringiendo su tiempo libre. Pero entiendo que para ella es diferente, lo ve diferente”, dice la maestra. Acabamos la conversación hablando de las diferencias entre sociedades colectivistas e individualistas, las condiciones de vida y cómo éstas repercuten en nuestras decisiones y cultura familiar. (Júlia, entrada de diario de campo, 10 de diciembre de 2019)

La investigadora-asesora, igual que la maestra, forma parte del grupo dominante y desde este lugar generan una complicidad que permite avanzar hacia una reflexión conjunta respecto a sus propios valores, los encuentros y las tensiones con otras formas de cuidar. En ambas situaciones presentadas, vemos espacios que permiten “dar cuenta” de lo propio. Como sugiere Ladson-Billings (2017), un aspecto revelador que permite ampliar un acercamiento crítico hacia otras cosmovisiones que distan de la propia. Un ejercicio muy importante por realizar entre las profesionales de la educación, tomando en consideración la brecha étnico-racial que existe hoy día entre nuestras educadoras y sus aprendices (Hogg, 2011).

La bandera no es lo más importante

A mediados de mayo de 2020 recapitulamos todo lo realizado en el marco del proyecto para valorar posibilidades de continuidad durante el siguiente curso. Esta discusión llevó a hablar sobre lo que estaban realizando durante estos meses de confinamiento y, en específico, las maestras compartieron las propuestas que desde la comisión de convivencia del centro habían decidido en motivo al 21 de mayo, Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo estipulado por la UNESCO. Proponían compartir las actividades realizadas desde nuestro proyecto y explicaron que en el instituto-escuela se proponía que las familias compartieran comidas típicas de sus países, canciones y bailes y dibujaran sus banderas como propuesta plástica. Después de esta explicación, vimos la oportunidad para generar un pequeño debate:

Cristina: ¿Creéis que es el mismo tipo de prácticas dibujar banderas, cocinar comidas... que las que hemos hecho o queremos hacer en lo que venimos trabajando desde los fondos de conocimiento?

Andrea: Yo creo que no, no tiene nada que ver. El objetivo es diferente.

Clàudia: Pienso que es totalmente diferente. Pintar banderas es lo típico que, por desconocimiento de las culturas, dices “qué tienen, ¿una bandera? Pues que la pinten”. Y nosotras profundizamos mucho más en temas más cercanos para la familia. Ser de un país no es solo ser español, torero y sevillanas, por ejemplo. Puede ser que haya personas que le den importancia a la bandera, pero no es lo más importante. Con [el proyecto] fondos de conocimiento podemos ver a qué le dan más importancia.

Laura: Yo creo que sí es diferente, pero que, al fin y al cabo, (...) ya estamos haciendo una selección de diversidad cultural, que nos interesan que salgan familias de diferentes lugares. (Transcripción reunión virtual, 13 de mayo de 2020)

En estas tres primeras intervenciones, las maestras se complementan para construir un posicionamiento grupal claro: hablan sobre la diferencia crucial entre una práctica folclórica y una práctica que pretende superar esa mirada. Clàudia cuestiona la noción estática de cultura y Laura denota una actitud crítica con el proyecto y comparte una contradicción que detecta: el hecho de estipular unos criterios de selección en función a la diversidad étnico-racial y cultural de las familias participantes es *per se* una decisión tomada bajo sus propios intereses. Si bien a nivel operativo esta decisión delimita la dirección y permite desarrollar el proyecto (cumpliendo con su función de criterio), no deja de ser una decisión tomada bajo la perspectiva o el deseo de “conocer a las otras”, conocer esas alteridades para poder “enriquecernos y aprender de ellas”.

En consecuencia, con el peligro de acercarnos desde una perspectiva de riqueza cultural (Tarabini, 2018). La conversación prosigue:

Marta: Yo también creo que es diferente porque en las actividades propuestas para el 21 de mayo es como buscar puntos en común entre todas las culturas, ¿no? Que cada año se hacen, se proponen y encajan. Están más descontextualizadas. En cambio, las actividades que nosotras proponemos son más individualizadas y cada año salen propuestas diferentes.

Andrea: (...) aquí lo que haces es escuchar la voz de esa familia específica y te cuestionas cómo puedes involucrar esta familia en el quehacer de la escuela, ¿no? Como tejes una red para conectar escuela con familia. Y no tiene nada que ver.

Marta: El año pasado (...) se pidió a las familias de toda la escuela que trajeran en una caja cosas de sus países que quizás tenían aquí. Quizás desde aquí se podría haber trabajado desde los fondos de conocimiento porque allí pones lo que tú consideras. Yo quizás no hubiera metido una bandera, pero hubiera puesto una castaña de Galicia.

Núria: Sí, este año es al revés del año pasado, es diferente pedir una cosa específica a que sea más abierto.

Marta: Exacto. La caja daba oportunidad a la familia para poner lo que creyeran. Este año, con el confinamiento, se ha pensado algo diferente y menos individualizado. Ya no está el proceso interno de decir qué poner. Quizás se tendría que haber propuesto algo más abierto, como “¿Qué quieres enseñar de tu país?”.

Clàudia: Además, si lo das cerrado parece que sólo nos interesen estas cosas. Si la premisa es abierta, [estás diciendo que] nos interesa todo lo que [tú, niño/a, familia] puedas aportar. (Transcripción reunión virtual, 13 de mayo de 2020)

Las tres maestras siguen con la cuestión de la personalización en el diseño de actividades o propuestas para la participación familiar. Marta habla de los matices a los que se pueden llegar desde un trato más cercano y sostenido en el tiempo y Andrea destaca la importancia de tomar una posición de escucha activa para incorporar los saberes de las familias y, de este modo, que formen parte de la comunidad educativa. La conexión con una práctica que se alinea con la aproximación de los fondos de conocimiento es significativa en tanto que permite materializar la discusión en un ejemplo práctico y, además, permite conectar aprendizajes y experiencias dentro y fuera del marco del presente proyecto.

Tras esta reunión, identificamos en este discurso una transformación en la forma de comprender la diversidad étnico-racial y cultural y, no sólo eso, sino que observamos que las maestras disponen de recursos analíticos y prácticos para encaminarse hacia la superación de la mirada folclórica. Esto resulta relevante ya que, si bien desde la aproximación de los fondos de conocimiento se pretende superar la perspectiva del déficit, es importante no caer en el otro extremo de la excesiva folclorización y celebración de las prácticas culturales y familiares. Identificamos este proceso de transformación dado que, con anterioridad a esta discusión relatada, pudimos documentar diferentes episodios en los que se manifiestan discursos estáticos y folclóricos. En la siguiente nota de campo mostramos un ejemplo de estos discursos.

Durante una entrevista a una familia de origen chino, la maestra lanza las siguientes preguntas: “¿Cómo transmitís vuestra cultura a vuestros hijos?” y “¿Cómo les enseñáis la cultura china?”. Más tarde, en el grupo de estudio, comparte con las compañeras que “me ha sorprendido la poca mención a su cultura”. Yo interpreto que la maestra se refiere a la “cultura china” como un “todo”. Esto me hace pensar en una visión estática de la cultura que se configura como un elemento esencializador. (Júlia, entrada de diario de campo, 12 de diciembre de 2019)

La investigadora-asesora identifica esta forma de acercamiento a la otredad como problemática en tanto que resulta un acercamiento que esencializa la práctica cultural de esta familia bajo una noción estática y delimitada de la cultura china. Alerta, de algún modo, del peligro en culturalizar los fondos de conocimiento o, como sugieren Martin Hughes y Pamela Greenhough (2006), de *colonizar el conocimiento* en el proceso de curricularización. A modo de ejemplo y recuperando una situación del primer año, nos referimos al peligro en identificar como fondo de conocimiento únicamente las prácticas de ocio (baile y danza) de una familia dominicana y no identificar la práctica lectora como un fondo de conocimiento cuando la mamá entrevistada explica que trata de fomentar la lectura en sus hijas leyendo libros juntas.

El debate transcrito en torno a las prácticas folclóricas, su identificación y superación, permiten descentralizar lo hegemónico o normativo y complejizar la noción de cultura. Incluso facilitan una concientización de las relaciones de poder y las opresiones estructurales existentes según el contexto y cómo éstas afectan las vidas de sus aprendices y sus familiares. Superando la tendencia a culturalizar los saberes y conocimientos de las familias, se promueven formas de participación capaces de contemplar los fondos de conocimiento de las familias desde una aproximación holística sin reducirlas a una *bandera*.

Discusión

En el primer evento mostramos una 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, por ende, a su descendencia. Como sugiere Vila (2002), es necesario comprender el contexto socioeconómico y laboral de las familias y las desigualdades estructurales existentes. Si bien, desde un proyecto como el que se plantea aquí difícilmente podremos provocar cambios sistémicos y estructurales que requieren de un compromiso político más allá de la escuela (Llopart y Esteban-Guitart, 2016), sí consideramos necesario que, desde ese lugar de actuación seamos conocedoras de nuestra situación sociopolítica. Sólo de esta manera podremos comprender, por ejemplo, que estas situaciones de desigualdad socioeconómica y laboral que atraviesan a muchas familias, más que una opción personal o de *déficit* individual, tienen que ver, entre otras, con las políticas racistas en materia de extranjería que perpetúan un modelo de sociedad profundamente desigual.

El segundo evento ilustra la superación de la aproximación etnocentrista hacia las formas de crianza y cuidados familiares. En ambos casos relatados, las investigadoras-asesoras andamian el proceso de reflexión partiendo de sus propias vivencias y ofreciéndolas como marcos de análisis para descentrar la mirada etnocéntrica. Así, se ha podido visibilizar y reflexionar sobre los procesos de racialización que ocurren frecuentemente. Por último, el tercer evento da cuenta de un proceso de cambio y transformación en las propias profesionales. La aproximación folclorizada en el diseño de prácticas educativas para *reconocer* a la *otredad* que teñía las propuestas iniciales, se convierten en materia de crítica a finales del segundo año del proyecto.

Consideramos que los eventos analizados evidencian oportunidades de transformación para descentrar la normatividad blanca interiorizada de las propias profesionales, lo que implica dar espacio a otras formas de existencia, legitimar prácticas que son ajenas a las propias y aprender a manejar las contradicciones y tensiones existentes en el encuentro entre subjetividades. Descentrar la blanquitud entendida como la *norma* (Hogg, 2011; Ladson-Billings, 2017) es clave para revertir, de forma contextualizada, las relaciones de poder que se generan entre familia-escuela. Este ejercicio sucede en los tres eventos de manera transversal, siendo una cuestión clave tanto en el diseño de prácticas que se alejan de la folclorización y esencialización de los saberes y las prácticas familiares (eje curricular), como en promover formas de acercamiento entre familia-escuela-comunidad más respetuosas (eje relacional).

Identificamos un factor importante que ha facilitado esta transformación: la perspectiva comunitaria y la estrategia pedagógica del centro y de la comunidad de pe-

queños. Ello ha permitido, por un lado, que desde el primer año se plantearan espacios de codiseño de actividades junto a las familias y, por otro, la agencia y participación en el grupo de estudio como un espacio significativo de aprendizaje y reflexión. Este segundo aspecto ha permitido que las reflexiones derivadas de los diferentes encuentros etnográficos puedan generar efectos expansivos en el momento en el que se colectivizan en los grupos de estudio. Estos procesos de concientización social crítica colectiva en nuestra tarea educativa e investigadora (Oughton, 2010) constituyen una cuestión fundamental si queremos promover prácticas culturalmente sostenibles (Alim y Paris, 2017). En otras palabras, consideramos que es importante atender a los cambios en las personas y en los procesos de concientización, este lugar de transformación más profundo que mencionábamos en la introducción, para que puedan emerger propuestas de cambio educativo que verdaderamente superen propuestas asimilacionistas e integracionistas.

Sin embargo, los espacios de reflexividad requieren de tiempo, espacio y compromisos no siempre disponibles. Afectando directamente a nuestra experiencia, hemos visto cómo las urgencias para atender a las necesidades del confinamiento y cierre de centros escolares de marzo a junio de 2020 nos han obligado a virtualizar y reducir el espacio quincenal que teníamos sistematizado para el grupo de estudio. Otra limitación de este estudio tiene que ver con el alcance de los procesos de concientización y de los procesos de descentralización del etnocentrismo. Si bien aquí nos referimos a los cambios que suceden en el profesorado, estos deberían de implicar una transformación de toda la comunidad educativa (agentes educativos, políticas educativas y servicios territoriales). Como sugerencia para iniciar esta apertura a la comunidad, la incorporación de las familias participantes en el grupo de estudio podría ser una opción, así como atender a cómo percibe el alumnado la involucración activa de sus familiares en el diseño y dinamización de las actividades o darles un papel más activo y central, por ejemplo, incorporando estrategias del marco teórico-práctico de los fondos de identidad (Laluzza et al., 2019).

Por otro lado, consideramos que la concientización sobre el racismo estructural e institucional, de la normatividad eurocentrada y de las relaciones de poder que se reproducen en los centros escolares deberían de iniciarse antes de desarrollar la aproximación de los fondos de conocimiento, para que este encuentro esté verdaderamente libre, en la medida de lo posible, de cualquier forma o expresión de jerarquización social. Por tanto, sugerimos incorporar en la fase I formativa/preparatoria algunas sesiones de trabajo que explícitamente aborden lecturas o talleres con este fin.

Maestras e investigadoras hemos transitado por momentos de ilusión, energía, pérdida, reencuentro y reconstrucción. Nos parecen cuestiones fundamentales en tan-

to que son, al fin y al cabo, los propósitos finales: revitalizar formas de ser, aprender y cuidar que distan de la normatividad hegemónica. Casi dos años después de redactar el primer borrador de este manuscrito, volvemos sobre él y damos cuenta de los aprendizajes adquiridos, así como del trabajo que todavía nos queda por hacer. En cualquier caso, esperamos que este trabajo sea de inspiración a maestras e investigadoras que quieran llevar a cabo la aproximación a los fondos de conocimiento desde una perspectiva crítica, una posición explícitamente antirracista que permita transformar nuestros espacios, prácticas y relaciones dentro de la escuela bajo el compromiso de la equidad social, educativa y de derechos.

Agradecimientos

Este trabajo es de todas las que hemos formado parte del grupo de estudio del proyecto fondos de conocimiento entre 2018 y 2020. Es, por lo tanto, de las maestras de la comunidad de pequeños del Instituto-Escuela El Til·ler: Clàudia Barreda Escrig, Marta Garcia Garcia, Andrea González Prats, Silvia Gil Elias, Nuria García-Galbis Cruz, Tania Pinilla de Iturria, Alba Gabriel Serra y Laura Bazaga Jerez, y de la directora Domi Viñas Rodríguez. Es también de las catorce familias que han confiado, participado e invitado a conocer sus vidas, su cotidianidad y sus hogares, así como de sus hijas e hijos.

Financiamiento

La investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (Unión Europea), subvención número EDU2017-83363-R.

Referencias

- Alim, H. Samy & Paris, Django (2017). What Is Culturally Sustaining Pedagogy and Why Does It Matter? En Django Paris & H. Samy Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp. 1-21). Teachers College Press.
- Bakhtin, Mikhail M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Campos García, Alejandro (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, 0(273), 184-199. <http://www.revuh.uh.cu/index.php/UH/article/view/26>
- Esteban-Guitart, Moisès; Serra, Josep Maria & Llopart, Mariona (2018). The Role of the Study Group in the Funds of Knowledge Approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 216-228. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>

- Fals Borda, Orlando (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fanon, Frantz (1965). *Por la revolución africana*. Fondo de Cultura Económica.
- Fractalitats en Investigació Crítica (2005). Investigación Crítica: Desafíos y Posibilidades. *Athenea Digital*, 8, 129-144.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n8.223>
- González, Norma & Moll, Luis C. (2002). Cruzando el Puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641.
<https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- Grosfoguel, Ramón (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Hogg, Linda (2011). Funds of Knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Hughes, Martin & Greenhough, Pamela (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing homeschool communication through knowledge exchange activities. *Educational Review*, 58(4), 471-487. <https://doi.org/10.1080/00131910600971958>
- Ladson-Billings, Gloria (2017). The (R)Evolution Will Not Be Standardized: Teacher Education, Hip Hop Pedagogy, and Culturally Relevant Pedagogy 2.0. En Django Paris & H. Samy Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp. 1-21). Teachers College Press.
- Laluzza, José Luis; Zhang-Yu, Cristina; García-Díaz, Sarai; Camps-Orfila, Silvia & García-Romero, David (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>
- Llevot Calvet, Núria (2011). Políticas educativas de inmigración en Cataluña y su reflejo en una escuela. En Francisco Javier García Castaño & Nina Kressova. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1585-1594). Instituto de Migraciones.
- Llopart, Mariona & Esteban-Guitart, Moisès (2016). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 145-161.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Llopart, Mariona; Vilagran, Isabel; Güell, Carme & Esteban-Guitart, Moisès (2017). Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 6(1), 70-95.
https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v6i1.22156
- Moll, Luis C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203156773>

- Moll, Luis C.; Amanti, Cathy; Neff, Deborah & Gonzalez, Norma (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141.
<https://www.jstor.org/stable/1476399>
- Oughton, Helen (2010). Funds of knowledge—a conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2010.11661589>
- Rodriguez, Gloria M. (2013). Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of Knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>
- Shererom Projecte (Director). (2022, julio 12). *Curs 20-21 Projecte Fons de Coneixement* [vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=n519qgbj3cQ>
- Subero, David; Vila, Ignasi & Esteban-Guitart, Moisès (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/0.4471/ijep.2015.02>
- Subero, David; Llopart, Mariona; Vila, Ignasi & Esteban-Guitart, Moisès (2015). La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad de estudiantes y familias de origen extranjero: el proyecto Girona. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11, 69-73.
- Tarabini, Aina (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: Una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153-175.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>
- Vélez-Ibáñez, Carlos G. & Greenberg, James B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(4), 313-335.
<https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vila, Ignasi (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21(4).
<http://www.pensamientocritico.org/ignvil0203.htm>
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tiapa & Catherine Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Yosso, Tara J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity, and Education*, 8(2), 69-91.
<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zhang-Yu, Cristina; García-Díaz, Sarai; García-Romero, David & Lalueza, José Luis (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 138-151.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)