

# Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad<sup>1</sup>

## The common and the public in teaching practices from the community funds of knowledge and identity approach

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518

Moises Esteban-Guitart

Edgar Iglesias

*Universitat de Girona*

José Luis Lalueza

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Montserrat Palma

*Universitat de Girona*

### Resumen

En este artículo se defiende la tesis según la cual lo común y lo público en las prácticas de enseñanza requiere de procesos participativos, basados en la corresponsabilidad y el codiseño, entre distintos recursos, servicios, organizaciones y agentes sociales, comunitarios y educativos. Se sugiere la noción de fondos comunitarios de conocimiento e identidad para hacer referencia a oportunidades educativas culturalmente desarrolladas, históricamente acumuladas y socialmente distribuidas y mediadas para el funcionamiento, bienestar, singularización y desarrollo de una determinada región. En el marco de ecosistemas educativos locales diversos y situados, se ilustra dicha noción a partir del análisis teórico-práctico de cuatro ejemplos-proyectos: el yacimiento arqueológico de Soses

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) [número de referencia del proyecto: EDU2017-83363-R].

(Poblado Ibéro de Gebut, Lleida), la página web “petitsjovesactius.org”, la intervención artística de un centro público de educación infantil y primaria y, finalmente, un proyecto de radio juvenil en la redefinición de las relaciones entre un instituto-escuela y el barrio del Bon Pastor en Barcelona. Las experiencias analizadas se presentan como un híbrido entre la innovación y la investigación, puesto que se orientan a fines previamente definidos por los agentes educativos de la comunidad (más allá de la escuela) en coherencia a sus intereses. Al mismo tiempo son modelos evaluables para la investigación en su contexto de aplicación. Se concluye considerando ciertas características y condiciones favorables al desarrollo de los proyectos y experiencias educativas analizadas. Entre otras, se señala que se requiere de procesos de coparticipación y codiseño, lo que conlleva reconocer el conjunto de oportunidades educativas, tanto dentro como fuera de la escuela. Es decir, aprender a lo largo y ancho de la vida. También, su base experiencial, ya que este tipo de prácticas educativas se caracterizan por el actuar, hacer y experimentar, configurando un sistema de aprendizaje amplio en constante desarrollo.

*Palabras clave:* educación comunitaria, educación y cultura, relación escuela-comunidad, fondos de conocimiento, fondos de identidad.

### **Abstract**

This article defends the principle according to which the common and the public in teaching practices require participatory processes, based on co-responsibility and co-design, between different resources, services, organizations and social, community and educational agents. The idea of community funds of knowledge and identity refers to culturally developed educational opportunities, accumulated over a period of time and socially distributed and mediated for the functioning, well-being, singularization and development of a region. Within the framework of diverse and well-positioned local educational ecosystems, this idea is illustrated from the theoretical-practical analysis of four example projects: the archaeological site of Soses (Ibéro de Gebut, Lleida), the *petitsjovesactius.org* web page, involvement in the arts by a primary school and, finally, a youth radio project to redefine relations between an institute-school and the Bon Pastor neighbourhood in Barcelona. The experiences analysed are presented as a hybrid between innovation and research, since they are oriented towards goals previously defined by the educational agents of the community (outside the school) consistent with their interests. At the same time, they are models that can be evaluated for the research in the context of their application. We conclude that certain characteristics and conditions favour the projects and educational experiences analysed. Among these, we noted that co-participation and co-design processes are necessary, which entails recognizing the set of educational opportunities, both inside and outside the school. That is, learning throughout

life. Also, its experiential base, since these types of educational practices are characterized by acting, doing and experimenting, configuring a broad learning system in constant development.

*Key words:* community education, education and culture, school community relationship, funds of knowledge, funds of identity.

## Introducción

Tradicionalmente se ha reconocido y proyectado en la escuela la doble misión de dotar a las personas de aquellos artefactos intelectuales, sociales, afectivos y culturales—como la lengua, las matemáticas, las ciencias o las artes—que les permitirán incorporarse en grupos humanos (función de socialización), así como desarrollar proyectos biográficos de vida (función de individualización) (Bruner, 1997; Coll, 2004; Vila y Esteban-Guitart, 2017). En realidad, podríamos distinguir un doble propósito vinculado al *aprender a ser* y *aprender a estar*. Por *aprender a ser* nos referimos a la contribución en el oficio de aprender, identidad de aprendiz, es decir el reconocimiento que tenemos sobre nosotros mismos en tanto que aprendices, y la capacidad de desarrollarnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010; Engel y Coll, 2021). Mientras que por *aprender a estar* nos referimos a la capacidad de desenvolverse solidaria y críticamente en la esfera público-privada de la vida humana (Grau, 2020). Es decir, y, en definitiva, la promoción de aprendizajes con sentido y valor personal y social que lleven a las personas a entenderse, y entender, evaluar e intervenir crítica y competencialmente en el entorno, en un sentido amplio: personal, social y cultural, así como presente, pasado y futuro (Coll *et al.*, 2020; Gee y Esteban-Guitart, 2019; Grau, 2020).

La tesis que defendemos en este artículo es que dicha doble misión requiere de confrontar la práctica escolar, y el aprendiz en ella, en situaciones de la vida real, que extiendan las fronteras de los tiempos y espacios educativos escolares, para incorporar—en alianzas basadas en la colaboración, participación y responsabilidad compartida—la esfera

pública en la construcción de bienes comunes. Dicho con otras palabras, se requiere extender la visión que tradicionalmente ha encapsulado el aprendizaje y el fenómeno educativo a la institución escolar, siendo como es un agente totalmente necesario, para asumir el carácter situado, distribuido y potencialmente conectado tanto de las prácticas educativas, como de los procesos de aprendizaje (Iglesias *et al.*, 2020).

En este sentido, defendemos la necesidad de incorporar otros ámbitos de vida, contextos sociales y comunitarios, en la praxis escolar a partir de procesos de corresponsabilidad y codiseño. Lo que nos lleva a la noción de “ecosistemas educativos locales” (Plana, 2018) como espacios para poder articular espacios compartidos, comunes, en enseñanza y aprendizaje. Entendiendo por ecosistema educativo local la creación de una red o alianza participativa que incorpora en ella distintos actores, servicios, equipamientos, recursos y oportunidades sociales, comunitarias y educativas para identificar necesidades de aprendizaje, así como desarrollar conjuntamente, actuaciones educativas. Este planteamiento se encuentra en sintonía con la distinción de ecosistemas propuesta por Hannon *et al.* (2019) puesto que los ecosistemas centrados en la generación de aprendizajes se configuran desde la participación de centros educativos y otras organizaciones, adoptando distintas fórmulas y creando nuevas oportunidades de aprendizaje. Como elementos que guían su análisis (Iglesias y Esteban-Guitart, 2020) conviene atender, entre otros, a su *diversidad*, puesto que se construyen y desarrollan desde múltiples agentes, perfiles y roles; a su *gobernanza* puesto que los recursos educativos deben ser distribuidos; o a su *flexibilidad*, ya que el marco de acción es singular en función del alumnado, centros educativos u organizaciones del entorno. En definitiva, defendemos e ilustramos en este artículo que las prácticas docentes constituyen un aporte sustancial a la construcción de bienes comunes en la medida que son capaces de articular lazos de confianza, intercambio y colaboración con otros servicios, agentes y actores sociales y comunitarios en relación a un proyecto, bien o artefacto compartido.

En particular, sugerimos en este artículo el concepto de fondos comunitarios de conocimiento e identidad para incorporar lo común y lo público en las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje, en el marco metodológico más general de la creación de ecosistemas educativos locales. Tras presentar el concepto, lo ilustramos a propósito de cuatro ejemplos que nos permitirán, a la vez, sugerir algunas conclusiones

relativas a las características y condiciones de posibilidad y sostenibilidad de prácticas educativas como las aquí expuestas. Dichos ejemplos-caso se han seleccionado a partir de los siguientes dos criterios. En primer lugar, permiten ilustrar empíricamente la noción de ecosistema educativo local a partir de la participación en un proyecto común de distintos agentes, actores y servicios sociales, educativos y comunitarios. En segundo lugar, se articulan alrededor de un mismo artefacto, proyecto o bien común, que supone un particular fondo comunitario de conocimiento e identidad, como por ejemplo un determinado patrimonio natural, arqueológico, cultural.

## De los fondos de conocimiento a los fondos comunitarios de conocimiento e identidad

La aproximación sociocultural de los fondos de conocimiento se desarrolla inicialmente en Tucson, Arizona (USA), con el fin de proponer a la vez una teoría y una metodología a partir de la cual los docentes puedan documentar los saberes y destrezas de las familias de su alumnado para representarse y reconocerse en tanto que competentes (Moll *et al.*, 1992). En este sentido, se entiende por fondos de conocimiento: “los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47).

El propósito es dismantelar la perspectiva del déficit según la cual determinado alumnado, y familias, estaría supuestamente caracterizado por un cumulo de carencias de tipo social, económico, intelectual, lingüístico, etc. Contrariamente, se sostiene que todas las familias, más allá de su diversidad y casuística varia, disponen de fortalezas, habilidades y conocimientos. El reto consiste en documentarlos empíricamente y vincularlos al currículum y práctica pedagógica de enseñanza y aprendizaje (Esteban-Guitart y Saubich, 2013; González *et al.*, 2005; Lorenzo *et al.*, 2020; Llopart y Esteban-Guitart, 2018).

Con dicho fin se organiza un grupo de estudio, formado por docentes e investigadoras/es de la universidad, que actúan de andamio de todo el proceso de implementación de la aproximación (Esteban-Guitart *et al.*, 2018). En un primer momento, se desarrolla una fase de formación y familiarización con el concepto y práctica de los fondos de conocimiento.

Posteriormente, tiene lugar una fase metodológica para llevar a cabo visitas a los hogares del alumnado que permiten identificar sus fondos de conocimiento. Se considera, así, que las visitas a los hogares del alumnado son prácticas que permiten el acercamiento, valoración y conocimiento del contexto de vida del estudiante y su familia. Transcendiendo las tradicionales tutorías como única vía de intercambio docente-familias que normalmente se reducen a intercambios superficiales vinculados al rendimiento escolar del alumno/a, con unas relaciones de poder por otra parte muy marcadas por la institución educativa-escolar (Rodríguez, 2013). Contrariamente, se sostiene que es necesario establecer lazos de confianza mutua con las familias a través del conocimiento y reconocimiento de sus particulares condiciones sociales, históricas y culturales de vida. Por otra parte, el hogar se conceptualiza, antropológicamente, como un testimonio, y un artefacto distribuido, de los saberes, destrezas, relaciones y prácticas significativas de la familia (Llopart *et al.*, 2017). De modo que el objetivo de las visitas en ningún caso es juzgar, ni evaluar, sino más bien identificar prácticas y experiencias significativas de vida de la unidad familiar–competencias y actividades vinculadas a la jardinería, reparación, religión, medicina, competencia plurilingüe, etc.–para incorporarlas y vincularlas a la práctica pedagógica y curricular.

Finalmente, en el contexto del grupo de estudio, considerado una comunidad de práctica (Esteban-Guitart *et al.*, 2018), se discute como vincular la práctica de enseñanza y los objetivos pedagógicos y curriculares con los fondos de conocimiento identificados a través de las visitas realizadas (Llopart *et al.*, 2017). Por ejemplo, tras identificar fondos de conocimiento vinculados a la cura de animales de granja, se diseñó una actividad transversal, en educación primaria, que incorporaba objetivos lingüísticos–a través de textos multilingües según las distintas lenguas maternas del alumnado y familias–, así como vinculados a las ciencias biológicas. En particular la clasificación de animales según el que comen, la capacitación para diferenciar entre animales ovíparos y vivíparos, o para descubrir los beneficios y productos obtenidos de los animales de granja. Esta actividad incorporó, entre otras actuaciones, una visita a una granja en la que trabajaba uno de los padres del alumnado (Jovés *et al.*, 2015). En otro ejemplo, tras identificar la tradición oral como fondo de conocimiento en familias Punjabi Sikh en una escuela de educación primaria de Canadá, los mismos estudiantes documentaron historias sobre la vida de sus abuelos y abuelas en la India para convertirlos en

libros ilustrados utilizados como recursos pedagógicos y culturales por parte de los docentes en el contexto escolar (Marshall y Toohey, 2010).

Distintas evaluaciones muestran beneficios derivados de la implementación de esta aproximación en la mejora del rendimiento escolar, a partir de aprendizajes más contextualizados y significativos; una mejor comprensión de las condiciones de vida y experiencias del alumnado y sus familias, así como la mejora de las relaciones familia-escuela, como aspectos más destacados (Llopart *et al.*, 2018; Volman y Gilde, 2021; Whyte y Karabon, 2016). Sin embargo, a pesar de su vocación y orientación comunitaria (Moll, 2019), la aproximación se ha reducido básicamente al ámbito de las habilidades, relaciones y conocimientos disponibles en las distintas familias. Sugerimos aquí una ampliación de dicho marco para incorporar recursos, servicios, equipamientos y agentes sociales y comunitarios considerados como fondos de conocimiento e identidad (ver Tabla 1).

Asumimos, de hecho, una vinculación entre saber y ser en el sentido que el aprendizaje conlleva una transformación identitaria (Gee y Esteban-Guitart, 2019; Esteban-Guitart, 2021; Esteban-Guitart y Moll, 2014; Ligorio, 2010). Es decir, una persona se vuelve más capaz de realizar determinada actuación, por ejemplo “convertirse en docente” y, a la vez, adquiere o construye determinadas posiciones y discursos identitarios vinculados a dicha profesión, “se identifica en tanto que maestra o maestro” de una determinada manera. Por eso hablamos de fondos de conocimiento, a la vez que fondos de identidad, al formar parte de un mismo proceso de aprendizaje (Esteban-Guitart, 2012; Esteban-Guitart y Moll, 2014; Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

**TABLA I.** Comparativa fondos de conocimiento y fondos comunitarios de conocimiento e identidad

	<b>Fondos de conocimiento</b>	<b>Foco</b>	<b>Fondos comunitarios de conocimiento e identidad</b>	<b>Foco</b>
<b>Definición</b>	Repertorio de recursos culturales e intelectuales (habilidades, ideas, saberes) que una familia dispone, acumula y utiliza para mantener su bienestar, desarrollo y calidad de vida.	Recursos en el ámbito familiar	Espacios geográficos-culturales, artefactos físico-simbólicos, organizaciones, agentes o instituciones sociales y comunitarias que mediante un trabajo en red con escuelas se convierten en oportunidades educativas y recursos para la enseñanza y el aprendizaje.	Recursos en el ámbito de la comunidad
<b>Unidad de análisis</b>	El hogar: la familia y sus relaciones sociales, prácticas y experiencias.	Familia	La comunidad conformada por las distintas organizaciones y agentes, de naturaleza social, educativa o cultural del territorio.	Comunidad
<b>Identificación e intervención</b>	Análisis etnográfico del hogar del alumnado a través de visitas realizadas por los y las docentes. Vinculación del currículum y la enseñanza con los recursos, conocimientos y habilidades de las familias de los estudiantes.	Visitas etnográficas en el hogar para su contextualización curricular.	Mapeo comunitario para identificar prácticas, espacios, agentes, recursos y oportunidades educativas del territorio. Creación de una alianza educativa (ecosistema educativo comunitario) para diseñar e implementar conjuntamente proyectos educativos.	Mapeo comunitario de activos para el desarrollo de proyectos educativos en red.

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, distinguimos de entre los fondos comunitarios de conocimiento e identidad la referencia a espacios geográficos-culturales, artefactos físico-simbólicos, organizaciones o instituciones sociales y

actores o agentes comunitarios. Pudiendo estar vinculados los cuatro aspectos en una misma realidad. Por ejemplo, la montaña de Montserrat, en la comarca del Bages, provincia de Barcelona (Catalunya), alberga a la vez un espacio geográfico, configurado culturalmente, una institución social vinculada a la iglesia católica (el Monasterio de Montserrat), con distintos dispositivos y artefactos (por ejemplo la Virgen de Montserrat, conocido popularmente como “la Moreneta”), así como un paisaje humano configurado por las gentes del lugar, por ejemplo la escolanía, uno de los coros de niños cantores más antiguos de Europa. Bajo la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad, cabe considerar dicho espacio como un recurso potencial, a la vez de competencias y saberes, así como discursos y narrativas identitarias. Sin embargo, para que dicho fondo comunitario de conocimiento e identidad pueda considerarse un artefacto educativo requiere que se situé dentro del diseño y desarrollo de lo que anteriormente hemos descrito como ecosistema educativo local. Es decir, la alianza y coordinación de distintos actores, servicios y equipamientos (escuela, ayuntamiento, familias, etc.) para diseñar actuaciones educativas interdependientes y en coherencia a un proyecto educativo común. En este sentido, presentamos a continuación cuatro ejemplos ilustrativos seleccionados a partir de los dos criterios anteriormente expuestos.

### **Ejemplo I: El Poblado Ibéro de Gebut (Soses, Lleida) como fondo comunitario de conocimiento e identidad**

En el año 2017, la escuela Jaume Miret (Soses, Lleida), un centro público de educación infantil y primaria, realiza un cambio directivo con la voluntad de desarrollar un proyecto de transformación educativa hacia la vinculación de entornos de aprendizaje dentro y fuera del centro escolar. Dicha situación coincide temporalmente con la campaña de excavaciones del yacimiento arqueológico de Gebut, situado cercano a la escuela y liderado por parte del Grupo de Investigación Prehistórica (GIP) de la Universitat de Lleida. Se trata de los restos de un asentamiento de los ilergetes, una de las poblaciones que formaban parte de la cultura íbera durante la segunda mitad del I milenio a.C. En particular, el poblado íbero de Gebut se estima de mediados del siglo VII a.C.

A partir de dicho patrimonio arqueológico, se realiza un proyecto educativo transversal en el que se incorporan el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià, que pertenece al Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, el Ayuntamiento de Soses, las familias del centro educativo, y el Museo de la ciudad de Lleida. En particular, durante el curso 2017-2018 el proyecto se titula “Descubriendo Gebut” y pretende explorar la civilización ibera a partir de distintas actividades de enseñanza y aprendizaje que incluyen una visita al Museo de Lleida, dinamizada por un educador, así como en el propio yacimiento, conducida por parte del equipo arqueológico del grupo de investigación de la Universidad (ver Figura 2). Con la colaboración de docentes y familias, se realizaron distintas actividades formativas vinculadas a la vida de los iberos, como por ejemplo un taller relativo a la cocina tagín, una exposición de objetos antiguos o una yincana mitológica. Resulta de interés mencionar que uno de los talleres fue dinamizado por alumnos/as del centro de ciclos formativos Ilerna de Lleida, a propósito de un juego virtual que habían diseñado relativo al mundo Ibero.

En el curso 2018-2019 el proyecto se centró en la exploración en el aula de distintos artefactos hallados en el yacimiento, vinculándolos con objetos actuales y trabajando así su evolución histórica. El cierre del proyecto se concretó en una feria en la calle del municipio a través de la cual la población escolar, docentes y equipo arqueológico de la universidad compartieron, con familias y vecindario, los trabajos realizados durante el curso y los logros y aprendizajes realizados. Otra de las actividades realizadas, consistió por parte del alumnado de educación infantil en una recogida solidaria de juguetes en beneficio de una organización social local. Finalmente, y durante el curso 2019-2020 el foco se situó en el rol de las mujeres a lo largo de la historia y su vinculación con mujeres del municipio (Roca, 2020).

## IMÁGEN I. Visita del alumnado de la escuela Jaume Miret de Soses al poblado de Gebut



Fuente: <https://www.teritoris.cat/articulo/pla-d39-urgell/visita-arqueologica-dels-alumnes-lescola-jaume-miret-soses-poblat-iberic-gebut/20180428211518047909.html>

En su conjunto, las distintas actividades permiten conocer el patrimonio cultural a través de la recuperación y difusión de tradiciones e identidad propia; trabajar distintas identificaciones culturales y su evolución histórica, así como incorporar actividades de reconocimiento del origen y competencias de las distintas familias del centro educativo. Según lo resume la directora de la escuela, el proyecto permite “un trabajo en red con distintos agentes educativos del entorno, con el propósito común de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado” (Roca, 2020, p. 69).

## Ejemplo 2: “Pequeños jóvenes activos”. La enseñanza mediada social y digitalmente

La web <https://www.petitsjovesactius.org> surge en el último semestre del curso 2019-2020 en la situación de confinamiento domiciliario debido a la Pandemia de la Covid-19. Se trata de un entorno digital que ofrece distintas actividades y acompañamiento educativo para ciclo infantil, ciclo inicial, ciclo mediano y ciclo superior.

Dicha página se acompaña de distintos enlaces, a la escuela Arnau Berenguer y la asociación de familias del centro educativo de Palau d'Anglesola, además del canal de Instagram @petitsjovesactius en el que se difunden las distintas actividades vinculadas al ámbito cultural, artístico, cocina y manualidades, así como ejemplos de producciones, de los aprendices y agentes implicados (ver Imagen 2). Además, el espacio visibiliza tanto a las voluntarias, entidades participantes, así como la actividad "Talent Show" destinada a reconocer las capacidades y competencias de la población escolar.

IMÁGEN 2. Captura de pantalla de la web del proyecto



Fuente: <https://www.petitsjovesactius.org>

Concretamente dicho proyecto surge de la organización comunitaria "Voluntariado del Palau – Pequeños Jóvenes Activos" con la colaboración del claustro de la escuela de ciclo infantil y primaria Arnau Berenguer (Palau d'Anglesola, Lleida, Catalunya), su asociación de madres y padres, así como la colaboración de distintas entidades y agentes del territorio que ofrecen distintas actividades educativas en las nueve semanas que tuvo

lugar el confinamiento más duro y restrictivo. En concreto, diariamente se propusieron distintas actividades lúdicas y dinámicas en la web, adaptadas a cada ciclo, con un protagonismo para los niños y niñas, con materiales que pudieran encontrar fácilmente en su hogar. Semanalmente, tanto entidades del municipio como la cocinera de la escuela proponían actividades. De este modo, algunas de las organizaciones y actores sociales, educativos y comunitarios que han participado de esta iniciativa han sido, entre otros, la asociación de mujeres de Palau d'Anglesola, distintos artistas locales, la asociación amigos del camino o la residencia de personas mayores "Ca la Cileta".

### **Ejemplo 3: La contextualización de los espacios de aprendizaje. El arte como artefacto pedagógico**

La iniciativa "Vinculamos el dentro y fuera a través del arte" nace en la escuela pública Arc d'Adà, en el municipio de Llardecans (Lleida), con una población de 451 habitantes. Juntamente con el ayuntamiento y la comunidad se proyecta y materializa un proyecto transversal educativo con la finalidad de combatir la despoblación del municipio a partir de un proceso de transformación de la escuela. El proyecto se inició con la incorporación de la arista local Lara Costafreda, antigua alumna del centro escolar, quién pinta tanto su fachada como la guardería del pueblo (ver Figura 3).

---

**IMÁGEN 3.** Detalle de uno de los elementos de la escuela pintados por parte de la artista Lara Costafreda

---



Fuente: [https://www.segre.com/noticies/cultura/2020/08/27/art\\_per\\_lluitar\\_contra\\_exode\\_rural\\_113576\\_1112.html](https://www.segre.com/noticies/cultura/2020/08/27/art_per_lluitar_contra_exode_rural_113576_1112.html)

Dichas pinturas pretenden representar elementos identitarios que son compartidos, tanto por la escuela como por el municipio; de ahí la temática del medio rural, la flora y la fauna característica de la zona. Además, dichos murales se convierten en una “pizarra” pedagógica e interactiva para trabajar contenidos y competencias vinculadas a distintos objetivos de aprendizaje. En este sentido, conviene resaltar que tras la observación de las pinturas, se trabajó pedagógicamente contenidos de medio natural. Por ejemplo, la identificación, descripción y análisis de animales y flora de la zona. Posteriormente, se realizaron distintas actividades de extensión como una representación en acuarelas de las pinturas, realizadas por los niños y niñas en clases de artes plásticas;

una entrevista con la autora a propósito de definir la creatividad, con un taller posterior de estampación de camisetas; una explicación del alumnado de cursos más avanzados de las características de los animales representados en los murales, o la visita a una exposición organizada por el ayuntamiento del pueblo de una autora local titulada “lecturas y texturas”.

#### **Ejemplo 4: La Radio Juvenil en la reconstrucción de la relación entre escuela y barrio**

La escuela pública de educación infantil y primaria Bernat de Boil, del barrio del Bon Pastor de Barcelona, fue durante dos décadas un centro de “alta complejidad” que acogía casi exclusivamente a alumnos/as de grupos minorizados y en bastantes casos pertenecientes a familias en alto riesgo de exclusión social. Estigmatizado como centro segregado, las familias autóctonas y “payas” del barrio optaban por matricular a sus hijos en un centro concertado o por buscar centros públicos más alejados. Este estigma era aún mayor para el instituto situado en la misma calle, de una sola línea y limitado a la ESO, donde los índices de fracaso y abandono escolar se situaban como los más altos de la ciudad. En 2017 las autoridades escolares acuerdan cerrar el instituto y convertir al centro de educación infantil y primaria en el instituto-escuela El Til·ler, abarcando desde P3 a 4º de la ESO, y buscando consolidar las relaciones que se establecían entre la escuela, la población escolar y sus familias, como base para afianzar la continuidad hasta el final de la educación obligatoria. El equipo docente aprovechó este cambio organizativo para impulsar un nuevo rumbo orientado a terminar con el estigma y ofrecer al barrio una propuesta educativa de calidad, con un especial acento en el trabajo de la educación artística y musical, una enseñanza basada en proyectos y una apertura a la red de entidades sociales, educativas y culturales del entorno.

El primer año de instituto-escuela estrenó su periplo en secundaria con un 1º de la ESO en el que se ensayaron los nuevos métodos. Una de las experiencias consistió en un proyecto de Radio Juvenil que se orientó a establecer nuevas relaciones entre el instituto-escuela y su entorno, el barrio de Bon Pastor, y se sustentó en la colaboración con una gran diversidad de agentes (Lamas y Lalueza, 2012; Lamas *et al.*, 2020). El

proyecto se basó en la colaboración de los alumnos/as de la ESO con estudiantes universitarios de Psicología, Periodismo y Comunicación Audiovisual mediante un programa de Aprendizaje Servicio. Tras indagar los vínculos identitarios entre la población escolar y su entorno, salieron a entrevistar al vecindario en la calle y comercios del barrio. El centro cívico puso a su disposición un estudio de radio donde realizaron entrevistas y grabaron audios y vídeos, que después publicaron en Instagram, dando publicidad a través de las familias. Se contó también con “corresponsales internacionales”, un grupo de la misma edad en una pequeña población del estado de Colorado en USA, que llevaba a cabo un programa similar. Los productos de los estudiantes se compartieron en las respectivas aulas mediante enlaces en Instagram, la página del blog o el sitio web, proyectando en una pantalla grande y permitiendo a los mismos estudiantes participar en un diálogo sincrónico, a menudo animado, que incluía cantar, bailar y compartir música. En varios casos, la visualización de la producción de radio desde el otro lugar instigó una nueva producción por parte del otro grupo como respuesta. Esto sucedió, por ejemplo, cuando los estudiantes de Colorado vieron anuncios de radio de sus iguales de Barcelona, en relación con una campaña para reciclar bicicletas. Los estudiantes de Colorado respondieron creando un anuncio de radio en español en apoyo a la campaña de bicicleta de los estudiantes que fue a su vez compartido con el grupo de Barcelona y publicado en la cuenta de Instagram de la escuela (Walker *et al.*, 2021). Finalmente, algunos de los vídeos producidos en el marco del proyecto fueron proyectados en la Biblioteca del barrio, en un acto abierto que tomó la forma de una fiesta popular.

## Discusión y conclusiones

Los cuatro ejemplos aquí expuestos nos permiten ilustrar tanto la noción de fondos comunitarios de conocimiento e identidad, como el diseño de ecosistemas educativos locales en el marco de experiencias expandidas de enseñanza y aprendizaje escolar. En el caso de Soses, el yacimiento-poblado ibero de Gebut-se convierte en un espacio geográfico, histórico y cultural que extiende los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar a partir de la participación de otras organizaciones y agentes como el grupo de investigación de la Universitat de Lleida, el Ayuntamiento del

municipio o el Museo de Lleida. En este caso, el ecosistema educativo local está configurado y se construye a partir de la participación del centro educativo, la asociación de madres y padres, el mismo ayuntamiento, el Museo, el grupo de investigación de la universidad, así como el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià. A la vez, el patrimonio histórico y cultural se convierte en un elemento identitario de la comunidad, así como vehículo de aprendizajes vinculado a la evolución histórica de la zona. En este sentido, el yacimiento se considera un fondo comunitario de conocimiento e identidad al aprovecharse pedagógicamente mediante el proyecto transversal diseñado por parte del ecosistema educativo local anteriormente mencionado.

En referencia al proyecto web de “Pequeños Jóvenes Activos”, el voluntariado del municipio, conjuntamente con la escuela, la asociación de madres y padres, y distintas entidades y agentes del territorio colaboran en un espacio compartido, conjuntamente con los niños y niñas, con el propósito de ofrecer distintas actividades lúdicas y educativas en época de confinamiento derivado de la pandemia COVID-19. La propia página web, en tanto que nodo de recursos y experiencias, se considera un fondo comunitario de conocimiento e identidad al servicio del alumnado y sus familias. Aquí, el ecosistema educativo local incorpora, además del voluntariado, el centro educativo, las familias, así como las distintas entidades y organizaciones del municipio.

En el ejemplo del municipio de Llardecans, parte de la geografía física escolar se convierte en un mural o pizarra pedagógica en la que participan agentes del territorio (en concreto la artista local Lara Costafreda) para contextualizar el centro educativo, y vincularlo con la comunidad a través de contenidos relativos a los animales y fauna del territorio. Se establecen distintos objetivos y competencias curriculares (creatividad, conocimiento del medio natural) y el edificio, en su intervención y en su aprovechamiento pedagógico, se convierte en un fondo comunitario de conocimiento e identidad. Por un lado, se fomentan saberes y competencias vinculadas a las artes plásticas o ciencias naturales. Por otro lado, se fomentan representaciones y discursos identitarios compartidos que son vinculados al medio natural del contexto local. Nuevamente, el aprovechamiento y andamiaje educativo y pedagógico se realiza a partir de un proyecto transversal que incorpora al propio alumnado, a la artista local, al claustro de profesores, así como también al propio ayuntamiento.

Finalmente, mediante el proyecto de Radio Juvenil, se evidencia como un centro educativo redefine su relación con su entorno, concretamente con el barrio al que pertenecen sus alumnos/as, puesto que se constituye como fondo comunitario de conocimiento local. Así, se conecta el alumnado con su entorno cotidiano y la gente que lo habita, de manera que su propio contexto vital se sitúa como objeto de estudio, al tiempo que se establecen alianzas interinstitucionales con la universidad, el centro cívico y la biblioteca. Además, el ecosistema se expande a través de la conexión “translocal”, la interacción entre dos proyectos locales, alejados entre sí, pero capaces de generar lógicas de interdependencia y crecimiento.

Por todo ello, la tesis fundamental que subyace a este artículo, y que se ilustra desde la noción de fondos comunitarios de conocimiento e identidad, aquí propuesta, así como los cuatro ejemplos ilustrativos, es que lo común y público se incorpora y a la vez se cogenera en la práctica docente a partir de su articulación comunitaria. El yacimiento arqueológico de Gebut, la página web “<https://www.petitsjovesactius.org>”, la intervención artística del edificio de la escuela Arc d’Adà y la Radio Juvenil del instituto escuela El Til·ler se convierten en bienes comunes para extender los procesos de aprendizaje y enseñanza escolar en dos sentidos. En primer lugar, son nodos a partir de los cuales permiten el trabajo conjunto de distintos agentes, entidades y actores sociales, educativos y comunitarios. En segundo lugar, facilitan experiencias de aprendizaje, así como identitarias, vinculadas al proyecto educativo desarrollado, así como el entorno social y comunitario. Por ejemplo, en el caso de la experiencia de Gebut, el poblado ibero permite extender e ilustrar contenidos-competencias escolares, así como visibilizar y facilitar procesos de identificación colectiva con el pasado histórico y cultural de la región. De hecho, distintos estudios muestran en particular los beneficios en competencias cognitivas, identitarias-directivas y socio-afectivas de proyectos educativos basados en las artes y el patrimonio cultural del estudiantado, sus familias y contextos de vida (Alvarez et al., 2021; Esteban-Guitart et al., 2019; Zhang Yu et al., 2021).

En cualquier caso, en los ejemplos considerados se permite ilustrar como la práctica educativa-pedagógica se amplía y materializa en un singular movimiento coherente con la idea de ecosistemas planteada por Hannon et al. (2019) y Plana (2018) y que se ilustra desde la complementariedad de las siguientes dimensiones: a) *Interinstitucional* (implica la participación

formalizada de escuelas, universidades, ayuntamientos, museos, centros cívicos, bibliotecas...); b) *Intergeneracional* (interacción y aprendizaje mutuo entre escolares, estudiantes universitarios, adultos y personas mayores de la comunidad, profesionales...); e *intersectorial* (escolares y educadores colaboran con universitarios, educadores, agentes culturales, activistas sociales, artistas). De este modo, la complementariedad de las dimensiones descritas coincide con el espacio de acción e interdependencia de agentes y aprendizajes que configuran los ecosistemas locales. Por otra parte, la generalización de experiencias como las aquí descritas conlleva valorar dichas dimensiones como condiciones necesarias para generar ecosistemas educativos locales, y con ellos facilitar la creación de prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir de bienes considerados públicos y comunes al ser el resultado de la coparticipación democrática-horizontal de distintos servicios, agentes, instituciones y recursos sociales, educativos y comunitarios.

Asimismo, en la noción de fondos comunitarios de conocimiento e identidad subyace la consideración en relación con la esfera comunitaria-pública como un espacio distribuido de recursos, servicios y agentes sociales potencialmente educativos. Esta idea se encuentra en sintonía con la noción de “ecologías de aprendizaje” (Barron, 2004) entendida como un conjunto de contextos, tanto físicos como virtuales, que potencialmente proporcionan oportunidades de aprendizaje, en su configuración única de actividades, recursos físico-materiales, así como relaciones sociales de acompañamiento, colaboración y enseñanza. Sin embargo, la trasciende, pues no considera solamente las oportunidades, servicios, artefactos y recursos de aprendizaje del aprendiz, a nivel individual, sino especialmente los actores sociales y comunitarios, así como instituciones, equipamientos y espacios físico-culturales de las que puede potencialmente disponer la institución escolar.

Sin embargo y a la luz de lo expuesto, para que dichos ecosistemas educativos locales puedan implementarse se requiere de algunas condiciones que subyacen a los cuatro ejemplos anteriormente descritos, y que permiten también orientar el diseño de experiencias parecidas en otros contextos escolares. En primer lugar, se requiere de procesos de coparticipación y codiseño (Penuel *et al.*, 2020). Lo que supone un reconocimiento de las oportunidades educativas dentro y fuera de la escuela. Aspecto que la literatura recoge bajo el mandato del aprendizaje, no solamente *a lo largo*, sino también *a lo ancho* de la vida

de las personas (Barron y Bell, 2015; Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart *et al.*, 2018; Esteban-Guitart *et al.*, 2017; Subero *et al.*, 2017). Por otra parte, la base experiencial sostiene las distintas actuaciones, es decir, están basadas en el actuar, el hacer y el experimentar (Gee y Esteban-Guitart, 2019); lo que por otra parte caracteriza el sistema como permanentemente en movimiento, en tensión, en desarrollo. Aquí, conviene subrayar dos aspectos de esta característica. En primer lugar, la importancia de la acción compartida en el desarrollo (diseño e implementación) del proyecto o actuación educativa. Lo que Jenins *et al.* (2015) llaman “hacer conjuntamente” (“doing it together”) frente al “hacer por uno mismo” (“doing it yourself”). En segundo lugar, el hecho de que dicha actuación colectiva, y participativa está basada, y a la vez orientada, en la contribución a un producto común considerado por nosotros un fondo comunitario de conocimiento e identidad. Es decir, el yacimiento arqueológico, la página web, la intervención artística del edificio escolar o el conocimiento sobre el barrio de la escuela difundido a través de la radio son, a la vez, recursos intelectuales, experienciales, saberes y destrezas de la comunidad, y dispositivos identitarios de reconocimiento del lugar y sus gentes.

Se trata, en definitiva, de artefactos colectivos que devienen bienes comunes y públicos a partir de la participación de distintas organizaciones y personas, conectando potencialmente diferentes espacios, tiempos y agentes sociales, comunitarios y educativos. Lo que nos devuelve a la perspectiva ecológica-sistémica de Bronfenbrenner según la cual, en su noción de mesosistema: “el potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interrelaciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás” (Bronfenbrenner, 1985, pp. 51-52). El mismo autor, en otro texto (Bronfenbrenner, 1987), se refería en este sentido a la necesidad de establecer continuidades educativas entre distintos contextos y prácticas de vida traducidas en la aparición de confianza mutua, orientación positiva, consenso de metas, así como equilibrio de poderes (Gifre y Esteban-Guitart, 2012).

Por otra parte, el desarrollo de estas experiencias es un híbrido entre la innovación y la investigación, en lo que Bronfenbrenner denominó

“experimentos por diseño” (Cole, 2016; Gutiérrez y Vossoughi, 2010; Lalueza *et al.*, 2020). Es decir, formas de intervención que se orientan a metas definidas por la comunidad educativa, que son útiles a sus intereses y de las que se espera obtener frutos positivos para el desarrollo de sus miembros, pero que son al tiempo modelos sometidos a escrutinio en el marco de proyectos de investigación. Ello permite evaluar durante largos periodos de tiempo su funcionamiento en un entorno real y sus resultados y alcance. En esta línea de investigación a largo plazo, son necesarios estudios y conceptualizaciones en relación con tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la propia noción de fondos comunitarios de conocimiento e identidad, aquí solamente expuesta. En segundo lugar, los desafíos metodológicos de los ecosistemas educativos locales. Dicho con otras palabras, ¿qué procesos, mecanismos y condiciones posibilitan, o limitan, su materialización? Finalmente, y, en tercer lugar, se requiere de un banco amplio de experiencias que permitan identificar y documentar lo que aquí consideramos procesos públicos y comunitarios de enseñanza en base a la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad.

## Referencias bibliográficas

- Alvarez, I., Velasco, M. M. y Humanes, P. R. (2021). Linking curriculum content to students' cultural heritage in order to promote inclusion: an analysis of a learning-through-the arts project. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900425>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-36. <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Barron, B. y Bell, P. (2015). Learning Environments in and out of School. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 323-336). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679–1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.). *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp.15-56). Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. y Iglesias, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal. Experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Graó.
- Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014b). Funds of identity. A new concept based on Funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Esteban-Guitart, M., Coll, C. y Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the Digital Age. *Digital Education Review*, 33, 1-16. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.%25p>

- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M. y Llopart, M. (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>
- Esteban-Guitart, M., Serra, J.M., y Vila, I. (2017). Informationalism and informalization of learnings in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.17583/hse.2017.2111>
- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C. y Llopart, M. (2019). Sustaining students' cultures and identities. A qualitative study based on the Funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(12), 3400. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Gee, J. P. y Esteban-Guitart, M. (2019). El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales. *Comunicar*, 58, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>
- Gifre, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Grau, R. (2020). *Repensar l'ESO. Explorant nous escenaris*. Rosa Sensat.
- 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.
- Hannon, V., Thomas, L., Ward, S. y Beresford, T. (2019). *Local learning ecosystems: emerging models*. Innovation Unit.
- Iglesias Vidal, E. y Esteban-Guitart, M. (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la Educación Inclusiva? *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 231- 247.
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs.2020.9.3.010>
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.

- Lalueza, J.L., Sánchez-Busqués, S. y García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity* 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lamas, M. y Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191. <https://doi.org/10.1174/113564012804932083>
- Lamas, M., Sánchez-Busqués, S. y Lalueza, J. L. (2020). Changes in school through a long-term project of action research. Building bridges between school practice and Roma communities. *Educational Action Research*, 28(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1509721>
- Lorenzo, M., Míguez, G. y Cernadas, F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? Bases para un proyecto educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 191-211. <https://doi.org/10.14201/teri.21299>
- Jovés, P., Siqués, C. y Esteban-Guitart, M. (2015). The Incorporation of Funds of Knowledge and Funds of Identity of Students and their Families into Educational Practice. A Case Study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Ligorio, M. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107. <https://doi.org/10.1177/1354067X09353206>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Llopart, M., Serra, J. M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Teachers' perceptions of the benefits, limitations, and areas for improvement of the funds of knowledge approach. A qualitative study. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 24(5), 571-583. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1452729>
- Llopart, M., Vilagran, I., Güell, C. y Esteban-Guitart, M. (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.
- Marshall, E. y Toohey, K. (2010). Representing family: community funds of knowledge, bilingualism and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-241. <https://doi.org/10.17763/haer.80.2.h3446j54n608q442>
- Moll, L. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Penuel, W., Riedy, R., Barber, M., Peurach, D., LeBouef, W. y Clark, T. (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627-674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>
- Plana, J. (2018). El ecosistema educativo local como un espacio de personalización del aprendizaje. En C. Coll (coord.), *La personalización del aprendizaje. Dossier Graó*. (p. 89). Graó.
- Roca, M. (2020). Fem escola. Descobrim Gebut. *Guix*, 466, 69-70.
- Rodriguez, G. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120. <https://doi.org/10.3102/009173212462686>
- Subero, D., Vujasinovic, E. y Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2017). *Familia, escuela y comunidades en las sociedades del siglo XXI*. Horsori.
- Volman, M. y Gilde, J. (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100472. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>

- Walker, D., Lalueza, J.L., Marín-Suazo, C. y VanBeek, E. (2021). Developing the Imagination Within Funds of Identity: Insights from Translocal Youth Radio. *Mind, Culture and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1863428>
- Whyte, K. y Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Early Years. An International Journal*, 36(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1139546>
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (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>

**Información de contacto:** Moisés Esteban-Guitart. Universitat de Girona. Facultat de Educació y Psicologia. Departament de Psicologia. Pl. Sant Domènec, 9, Campus Barri Vell, 17004 Girona. Teléfono: 972418300. E-mail: moises.esteban@udg.edu