

El diseño de proyectos educativos en contextos comunitarios. Un estudio de caso en Celrà (Cataluña, España)*

Paula Boned^I , Elisabet Gubern^{II} , Elisenda Quintana^{III} ,
Moisès Esteban-Guitart^{IV} 

<https://doi.org/10.18046/recs.i44.13>

Cómo citar: Boned, Paula; Gubern, Elisabet; Quintana, Elisenda; Esteban-Guitart, Moisès (2024). El diseño de proyectos educativos en contextos comunitarios. Un estudio de caso en Celrà (Cataluña, España). *Revista CS*, 44, a13. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.13>

Resumen: Trabajos previos muestran la necesidad de contextualizar el aprendizaje en marcos comunitarios para fortalecer la identidad y la cohesión social en escenarios de diversidad cultural. Recientemente, se ha sugerido la aproximación de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad con el doble propósito de vincular el trabajo escolar con el contexto local, y fomentar identificaciones compartidas. Sin embargo, no se ha descrito el proceso de implementación de esta perspectiva. El objetivo de esta investigación, basada en el diseño, consistió en ilustrar el proceso de creación de un proyecto educativo por parte de un grupo motor formado por distintos agentes sociales, educativos y comunitarios del municipio de Celrà (Cataluña, España). Los resultados muestran la necesidad de fomentar liderazgos ecológicos, reconocer las acciones previas y proyectar un hito comunitario para articular el trabajo colaborativo. Además, se discuten algunas implicaciones para la escuela y las políticas públicas en educación derivadas del estudio realizado.

Palabras clave: diseño educativo, ecosistema socioeducativo, fondos de conocimiento, fondos comunitarios de conocimiento e identidad, investigación basada en el diseño

* El artículo se enmarcó en el proyecto de investigación en curso Community Funds of Knowledge and Identity. Articulating Education and Social Agents Across Settings and Time (Comm4learning) con referencia: PID2021-127143NB-I00, financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033/FEDER, Una manera de hacer Europa. Paula Boned ha recibido financiación del Ministerio de Universidades para la Formación del Profesorado Universitario (ref. FPU21/02314). Moisès Esteban-Guitart cuenta con el apoyo de una ayuda-proyecto ICREA Academia 2021, financiada por la Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats de la Generalitat de Catalunya.

I. Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona (Girona, España)

II. Escola L'Aulet (Celrà, España)

III. Ajuntament de Celrà (Celrà, España)

IV. Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona (Girona, España)



Designing educational projects in community contexts. A case study in Celrà (Catalonia, Spain)

Abstract: Previous works have shown the need to contextualize learning in community settings to strengthen identity and social cohesion in culturally diverse contexts. Recently, the “Community Funds of Knowledge and Identity” approach has been suggested with the dual purpose of linking school work with the local context and fostering shared identifications; however, its implementation process has not been described. The objective of this design-based research was to illustrate the creation of an educational project by a study group formed by different social, educational, and community agents in the municipality of Celrà (Catalonia, Spain). Results show the need to foster ecological leadership, recognize previous work, and set a community milestone to articulate the collaborative work. Implications for school and public policies in education derived from the study are also discussed.

Keywords: Educational Design, Socio-Educational Ecosystem, Funds of Knowledge, Community Funds of Knowledge and Identity, Design-Based Research

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) advirtió en sus últimos informes (Locatelli, 2018; UNESCO, 2015; 2021) de la necesidad de pensar radicalmente la educación en un escenario de cambio e incertidumbre, derivado de las transformaciones geográficas y la diversidad cultural existente en las aulas, los desafíos del cambio climático, la inteligencia artificial y los desarrollos tecnológicos, la extrema derecha y el futuro de las democracias, el aumento de las desigualdades, así como el efecto de los procesos de privatización en educación.

Para hacer frente a estas amenazas y retos, la UNESCO (2015) propuso fomentar procesos de gobernanza compartida —responsabilidad social y resultados colectivos— entre los distintos agentes sociales, educativos y comunitarios que integran un determinado territorio. En este sentido, se definió la educación como un *bien común*, es decir, como una actividad compartida que debe reconocer, utilizar y ampliar el patrimonio del saber de la humanidad a través de una gobernanza democrática de la cual participen distintos actores y agentes en las políticas y en las instancias de toma de decisiones.

La participación de los profesores, los movimientos juveniles, los grupos comunitarios, las fundaciones, las organizaciones no gubernamentales,

las empresas, las asociaciones profesionales, los filántropos, las instituciones religiosas y los movimientos sociales puede reforzar la equidad, la calidad y la relevancia de la educación. (UNESCO, 2021: 14)

En esta línea, Collet y Castillo (2023) se refirieron a la necesidad de *comunizar* y contextualizar los aprendizajes escolares mediante alianzas basadas en la confianza mutua y la colaboración entre la escuela y otros agentes de socialización.

Sin embargo, distintas investigaciones han mostrado cómo personas con identidades culturales distintas a la lengua y práctica hegemónica escolar tienen mayores dificultades para que sus voces sean consideradas, siendo incluso menos habitual que se promueva su participación en espacios de discusión o toma de decisiones en el marco escolar (Alvarez; Peña-Teeters; Penuel; Esteban-Guitart, 2023; Kawashima-Ginsberg; Levine, 2014; Poveda, 2001). A su vez, la propia llamada de la UNESCO hacia la educación como bien común careció de una perspectiva teórica y metodológica clara que permitiera ilustrar la manera de facilitar procesos de colaboración entre contextos y actores educativos, sociales, culturales o comunitarios.

Con el propósito de extender la práctica escolar en el ámbito comunitario, reconocer las distintas voces y actores, y facilitar procesos de construcción colectiva, se ha sugerido recientemente la noción de *Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad* (FCCeI), en el marco de la perspectiva de los fondos de conocimiento surgida inicialmente en la década de los ochenta en Arizona, Estados Unidos (Vélez-Ibáñez; Greenberg, 1992). Por fondos de conocimiento se entienden “las experiencias, habilidades y conocimientos técnicos, rurales y urbanos, necesarios para la supervivencia, y el amplio repertorio de conocimientos sociales que los hogares han desarrollado para sobrevivir” (Vélez-Ibáñez, 1995: 253, traducción propia). Según Moll, Amanti, Neff y González (1992: 133, traducción propia) esta noción se refiere “a los cuerpos de conocimientos y habilidades históricamente acumulados y culturalmente desarrollados esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar e individual”.

Dicha propuesta emergió en la confluencia del contexto social, cultural y político del llamado movimiento chicano de la década de los sesenta del siglo XX con el propósito de dismantelar la narrativa de asimilación y aniquilación de los pueblos de origen y habla hispana en los Estados Unidos de América, así como los estudios transfronterizos vinculados a las redes informales de ahorro e intercambio económico, y las cuestiones asociadas a la resistencia frente a políticas lingüísticas hegemónicas (Vélez-Ibáñez, 2020). Se trata de una investigación de liberación histórica que reivindicó la existencia, prácticas, vivencias y saberes de las familias, más allá de su condición social, cultural, económica

y lingüística. Para ello, se definieron como competentes, depositarias de facto de fondos de conocimiento (González; Moll; Amanti, 2005).

A nivel metodológico, se destacan dos elementos consustanciales. En primer lugar, la creación de grupos de estudio formados por docentes e investigadores para llevar a cabo todas las fases de la implementación de dicha aproximación. En segundo lugar, las visitas que hacen los docentes a los hogares con el objetivo de identificar sus saberes y destrezas. Tras dicho trabajo de tipo etnográfico, y en el marco del grupo de estudio, se diseñan unidades didácticas y curriculares para vincular creativamente los fondos de conocimiento hallados en los hogares visitados con los objetivos pedagógicos y contenidos curriculares (González *et al.*, 2005).

Distintos estudios y revisiones de la literatura han mostrado los beneficios de esta teoría y práctica educativa (Esteban-Guitart; Moll, 2014; Hogg, 2011; Lin; Bates, 2010; Llopart; Esteban-Guitart, 2018; Machancoses, 2021; Ramos; Kiyama-Márquez, 2021; Whyte; Karabon, 2016). En particular, en la mejora de las relaciones familia-escuela, de los resultados y competencias académicas-escolares, así como de la asistencia y ayuda mediante grupos de estudio. Sin embargo, se han identificado ciertas limitaciones como la prevalencia de una visión adultocéntrica (visiones y prácticas de los padres, madres, es decir, de las personas adultas), la dificultad metodológica y de tiempo que suponen las visitas etnográficas a los hogares de la población escolar (no se trata de un programa universal que pueda aplicarse a todo el grupo), o la instrumentalización de la cultura a través de elementos folclóricos como la comida o la música en tanto que fondos de conocimiento (Esteban-Guitart; Lalueza; Zhang-Yu; Llopart, 2019; Oughton, 2011; Zhang Yu; García-Díaz; García-Romero; Lalueza, 2021).

Para subsanar dichas críticas, se propuso la teoría de los *fondos de identidad* que se entienden como una producción subjetiva, social y culturalmente mediada que permite dar sentido a las experiencias vitales y al aprendizaje, permitiendo comprender críticamente la realidad y estimular potencialmente determinadas visiones, actividades y proyectos de vida (Alvarez *et al.* 2023; Esteban-Guitart, 2021; 2024). En esta perspectiva, la unidad de análisis ya no es la familia, sino el aprendiz, reconociendo su voz y agencia. La familia se considera un contexto relevante pero no el único en el origen de saberes y destrezas, destacando también el grupo de iguales, el internet o la comunidad. A nivel metodológico, dicha perspectiva se materializa, en lugar del grupo de estudio formado por docentes e investigadores, a través de la creación y utilización con fines pedagógicos y educativos de artefactos identitarios, es decir, elaboraciones que realiza el propio aprendiz mediante las cuales proyecta sus experiencias, intereses y descripciones

identitarias que son utilizadas por el docente con el objetivo de vincularlas al currículum y a la práctica pedagógica (Subero; Llopart; Siqués; Esteban-Guitart, 2018). Se persigue con ello que la actividad educativa sea más significativa y se pueda conectar el currículum con la vida de los y las aprendices.

Respecto a esto, se ha argumentado que el énfasis en la identidad personal puede oscurecer la dimensión comunitaria del proyecto original (Moll, 2019). En este marco, se propuso la noción y práctica educativa de los FCCeI (Esteban-Guitart; Iglesias; Serra; Subero, 2023) que hacen referencia a un determinado legado, patrimonio, herencia, bien común —ya sea de tipo geográfico (un parque natural), histórico (un yacimiento arqueológico), artístico (una obra o artista en particular), oral (historias de personas infrarrepresentadas)— que se utiliza como vehículo para contextualizar los aprendizajes y facilitar la creación de identidades compartidas. Metodológicamente, ello supone identificar/crear un ecosistema socioeducativo, es decir, una red social, educativa y comunitaria que agrupa a distintos actores formales, no formales e informales que, colaborativamente, diseñan e implementan un proyecto educativo. De modo que el grupo de estudio formado originariamente por docentes e investigadoras se enriquece y amplía mediante la incorporación de otros actores sociales y comunitarios (ver Cuadro 1).

El elemento metodológico subyacente a este trabajo en red gira en relación con un grupo motor que agrupa a representantes de los distintos actores y agentes que conforman el ecosistema socioeducativo en procesos de gobernanza compartida y que define, desarrolla y evalúa el proyecto educativo a partir de un elemento identificado como fondo comunitario de conocimiento e identidad. En el proceso de implementación de esta perspectiva se identifican cinco fases (ver Cuadro 2). Primera la propia presentación de la aproximación en la escuela o contexto educativo. Segunda la creación del ecosistema socioeducativo que debe incorporar, al menos, Administración pública, contextos formales de enseñanza y aprendizaje y agentes comunitarios. Tercera, ya en el marco de trabajo del grupo motor, el diseño del proyecto educativo. Cuarta su correspondiente implementación y seguimiento. Finalmente, se lleva a cabo una evaluación para conocer las fortalezas del proyecto, pero también las limitaciones, aspectos de mejora, y el impacto que ha tenido tanto a nivel de aprendizajes (dimensión pedagógica-curricular vinculada a conocimientos, competencias)) como de pertenencias, vinculaciones y construcciones colectivas (dimensión social-identitaria).

Cuadro • 1

Diferencias entre fondos de conocimiento, fondos de identidad y FCCel

	Fondos de conocimiento	Fondos de identidad	FCCel
Definición	Repertorio de recursos sociales, culturales e intelectuales (habilidades, ideas, saberes, conocimientos) que un determinado hogar dispone y acumula históricamente para mejorar su bienestar y calidad de vida.	Producciones subjetivas, social y culturalmente mediadas, fundamentadas en nuestras experiencias y transacciones con el mundo, que se utilizan para dar sentido a uno mismo, planificar y organizar proyectos vitales, así como para una mayor comprensión de la realidad.	Un determinado legado, patrimonio, herencia, bien común de tipo natural, histórico, artístico, social u oral que, en una red socioeducativa, ofrece potencialmente oportunidades de aprendizaje y de pertenencias e identificaciones compartidas.
Unidad de análisis	El hogar. Las vivencias, trayectorias y experiencias sociales, culturales, profesionales y comunitarias de la familia.	El aprendiz. Sus vivencias y prácticas significativas en forma de espacios geográficos, personas significativas, instituciones sociales, artefactos culturales y actividades relevantes.	La comunidad. Cualquier recurso natural, histórico, artístico, social, cultural u oral de un determinado territorio.
Estrategia metodológica	Análisis etnográfico de los hogares del alumnado a través de visitas que realizan los y las docentes.	Creación de artefactos identitarios por parte de los y las aprendices que se utilizan con fines pedagógico-educativos.	Creación de un grupo motor en el contexto de un ecosistema socioeducativo que incorpora agentes formales, no formales e informales.
Intervención	Vinculación del currículum e instrucción con los recursos, conocimientos y habilidades de las familias de la población estudiantil.	Vinculación del currículum con las vidas, intereses e identidades en construcción de los y las aprendices, o utilización de sus identidades como objetos curriculares en sí mismos para comprender críticamente la realidad.	Creación de una red socioeducativa para, conjuntamente, diseñar, desarrollar y evaluar proyectos educativos vinculados a un elemento patrimonial o bien común en particular.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro • 2

Fases del proceso educativo desde la perspectiva de los FCCeI

Fase	Descripción
Presentación	Se introducen los objetivos, bases teóricas y metodológicas de la aproximación FCCeI al centro educativo.
Ecosistema socioeducativo – grupo motor	Tras la aceptación voluntaria de participar en el proceso, se constituye el grupo motor que agrupa representantes del ecosistema socioeducativo configurado por distintos agentes sociales, educativos y comunitarios del territorio.
Diseño del proyecto educativo	En el marco del grupo motor, se lleva a cabo el proceso de creación del proyecto educativo.
Desarrollo e implementación	Se implementa según los objetivos, fases y procedimiento establecido en las sesiones del grupo motor.
Evaluación participativa	El grupo motor y los participantes identifican las fortalezas, limitaciones y aspectos de mejora del proyecto educativo, y valoran su impacto.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, esta perspectiva propuesta teóricamente (Esteban-Guitart *et al.*, 2023) de forma reciente no cuenta con descripciones empíricas vinculadas a su implementación y alcance. Para subsanar dicho déficit en la literatura disponible, este artículo tuvo el propósito de describir el proceso de diseño llevado a cabo en un contexto de estudio que aplicó por vez primera en el curso 2022-2023 la aproximación de los FCCeI anteriormente descrita. En otras palabras, se describió y analizó la tercera fase vinculada al diseño del proyecto educativo.

Método

A nivel metodológico, se asumió la investigación basada en el diseño (Bell, 2004), aproximación que pretende romper las fronteras entre la investigación y la práctica educativa generando conocimiento en el procesocompartido de transformar la práctica escolar en situaciones reales, y con la participación de múltiples agentes como docentes, investigadores y otros profesionales (Anderson; Shattuck, 2012). El elemento principal de dicho enfoque metodológico es el propio proceso de diseño educativo (promover, sostener, comprender un proceso de cambio y transformación en una situación educativa real) (Bell, 2004).

Con el propósito de ilustrar empíricamente la aproximación de los FCCeI, en particular el proceso vinculado al diseño del proyecto educativo, se describió el caso del Parc de les Olors (Parque de los Olores) como FCCeI en el municipio de Celrá (Girona, Cataluña, España), un fondo comunitario de conocimiento e identidad de tipo natural o geográfico.

Participantes y contexto de la investigación-intervención

El proyecto se originó a partir de la colaboración entre una escuela pública de educación infantil y primaria, L'Aulet, con una población escolar superior a los 250 alumnos y alumnas, y Tirgi, una entidad privada de iniciativa social, sin ánimo de lucro, constituida en el año 1999. Esta mantiene un doble objetivo: recuperar integralmente los residuos, contribuyendo activamente a la protección del medio ambiente; y facilitar la incorporación laboral de personas con riesgo de exclusión social mediante la contratación de personas con diversidad y discapacidad física, sensorial, intelectual o afectada con trastornos mentales de severa intensidad. En particular, una de las actividades llevada a cabo por dicha empresa es la gestión del Parc de les Olors (ver Figura 1). Se trata de un espacio público de titularidad municipal, dedicado a la producción y divulgación de plantas aromáticas medicinales y culinarias¹.

La colaboración entre la escuela y la entidad se remonta al año 2020. En el curso 2020-2021, esta se articuló alrededor de la confección de bolsas aromáticas por parte de los y las estudiantes mediante distintos talleres. En el período 2021-2022, el alumnado elaboró e implementó un proyecto vinculado a la remodelación del camino terapéutico del parque, planificando, diseñando y ejecutando una propuesta. En el curso 2022-2023 se vehicularon contenidos de medio ambiente y ciencias naturales con el cultivo, análisis del crecimiento y plantación de distintas plantas en el propio parque por parte de los distintos cursos de la escuela. A partir del curso 2022-2023, se aprovechó esta colaboración reciente entre L'Aulet y Tirgi para implementar la aproximación de los FCCeI.

Para dicho fin, se propuso un grupo motor formado por el equipo directivo de la escuela (tres maestras); el Ayuntamiento, principalmente a través de la técnica municipal de Educación; la entidad Tirgi, mediante la educadora responsable del Parc de les Olors; el equipo de investigación; la directora de la Escuela Municipal de Danza; y la presidenta de la asociación de familias de la escuela (ver Figura 2).

1. Para más información sobre este espacio, ver <https://parcdelesolors.com>

Figura • 1

El Parc de les Olors del municipi de Celrà



Fuente: fotografía propia (2020)

Figura • 2

Ecosistema socioeducativo del proyecto Parc de les Olors de Celrà



Fuente: elaboración propia.

Resultados

En primer lugar, se realizó una presentación del proyecto al equipo directivo del centro educativo, además de una sesión conjunta virtual entre el grupo de investigación y los distintos centros educativos participantes (un total de seis procedentes de Rianxo en Galicia, Barcelona, Lérida y comarcas gerundenses). Tras la puesta en consideración por parte del claustro del centro educativo L'Aulet, se constituyó el ecosistema socioeducativo conformado por los agentes mencionados en la Figura 2, y que están representados en el grupo motor descrito anteriormente.

Dicho grupo se reunió en cuatro momentos, en sesiones de una hora y media: el lunes 21 de noviembre de 2022, y el viernes 24 de marzo, el viernes 19 de mayo y el miércoles 5 de julio de 2023 con la finalidad de llevar a cabo el proceso de diseño del proyecto educativo (ver Cuadro 3). Lo que anteriormente hemos descrito como fase 3 de la aproximación de los FCCeI. De las cuatro sesiones realizadas, la primera estuvo enfocada en presentar el marco teórico y metodológico e iniciar la colaboración en la red socioeducativa creada. El diseño en sí mismo se llevó a cabo en las tres sesiones subsiguientes. En la segunda, se realizó una lluvia de ideas en la que aparecieron iniciativas como realizar una visita en el parque con las familias y que el alumnado explicara las propiedades de las distintas plantas y sus características; plantear la realización de las actividades desde una perspectiva crítica de la sostenibilidad; hacer una festividad abierta a la ciudadanía; realizar una representación teatral por parte de la población escolar en el mismo parque; vincular el proyecto con el tema artístico de la escuela, pues la naturaleza y las artes son los dos elementos transversales del proyecto educativo del centro; y hacer un itinerario *arte y naturaleza*.

En la sesión del 19 de mayo de 2023, se proyectó una fecha de celebración en la que se presentarían los trabajos realizados que estaban vinculados al proyecto. En concreto, se visualizaron distintos talleres ejecutados por los propios alumnos y alumnas que serían públicos en dicho evento.

A_L'Aulet (jefa de estudios de la escuela): Estaba pensando... serían los niños y las niñas los que prepararían los talleres ¿verdad? Que hicieran la representación teatral, la visita guiada, y que la gente que vaya llegando al parque pues que pueda hacer el itinerario. Los alumnos con la escuela de danza o quién sea, pero que sean ellos los organizadores y dinamizadores.

RM_Danza (directora escuela de danza): Ellos, ¿estáis pensando en un curso en concreto?

Cuadro • 3

Desarrollo de las sesiones de diseño del proyecto educativo

Fecha	Participantes	Contenido
21 de noviembre de 2022	10 personas: equipo directivo de L'Aulet (tres personas); técnica municipal del área de Educación; equipo de investigación (cinco personas); presidenta de la asociación de familias de la escuela.	Se presentó, discutió y compartió el marco teórico-conceptual y metodológico de los FCCel, y se decidió identificar el Parc de les Olors como legado natural a partir del cual desarrollar el proyecto educativo.
24 de marzo de 2023	Ocho personas: equipo directivo de L'Aulet (tres personas); técnica municipal del área de Educación; equipo de investigación (dos personas); presidenta de la asociación de familias de la escuela; directora de la Escuela Municipal de Danza.	Se analizó un ejemplo ilustrativo vinculado a un proceso de creación de un proyecto educativo por parte de distintos agentes sociales, educativos y comunitarios. Se realizó una lluvia de ideas inicial para poner en discusión distintas iniciativas potenciales vinculadas al proyecto educativo.
19 de mayo de 2023	Siete personas: equipo directivo de la escuela (tres personas); equipo de investigación (dos personas); directora de la Escuela Municipal de Danza; técnica municipal del área de Educación.	Se revisó la experiencia de colaboración con Tirgi y los distintos proyectos llevados a cabo, así como las ideas que se habían comentado en la sesión anterior. Se acordó realizar una actividad de presentación del proyecto, estimando su vinculación con el proyecto artístico de la escuela, y con una representación de la Escuela Municipal de Danza, y la realización de distintos talleres por parte de los y las estudiantes relacionados con la sostenibilidad.
5 de julio de 2023	16 personas: equipo directivo de la escuela (tres personas); equipo de investigación (ocho miembros); Ayuntamiento (concejala y técnica municipal); Tirgi (dos trabajadoras); presidenta asociación de familias del centro educativo.	Se avanzó en la organización de la actividad de presentación abierta a la comunidad (19 de abril de 2024) que fue la síntesis y socialización de todo el proceso pedagógico llevado a cabo durante el curso 2023-2024 vinculado al proyecto.

Fuente: elaboración propia.

A_Aulet (jefa de estudios de la escuela): Sí, unos cursos, los de cuarto pueden encargarse de la visita guiada, los de quinto del teatro, los de sexto de los talleres.

M_UdG (investigador): Esto estaría muy bien.

RM_Danza (directora escuela de danza): Sí, y que sea como un circuito, que todos puedan pasar por las distintas actividades. (...)

E_Ayunt. (técnica municipal de Educación): Se me ocurre, relacionado con la naturaleza, trabajar el cuidado de las plantas sin insecticidas. O sea, todas las alternativas para evitar los efectos negativos del uso de los insecticidas, y conocer su impacto, ser conscientes de ello. Eso lo veo muy importante. No solamente por las plantas domésticas. Aquí en Celrá ahora se trata las plagas con insecticida al árbol que tiene la plaga, para que no dañe el entorno, u otros árboles, si empiezas a inyectar insecticida en todo, luego te lo cargas todo. (...)

M_UdG (investigador): Sí, la idea sería incorporar una nueva festividad ¿no? En el calendario de celebraciones, como una festividad pedagógica también, que haya una parte lúdica, también una parte educativa.

E_L'Aulet (directora escuela): Sí, habíamos organizado que cuarto, por ejemplo, hiciera más el tema de la visita guiada, quinto algún tipo de representación teatral, sexto, que son los mayores, que se ocupasen de los talleres. (...)

M_AFA (presidenta asociación de familias): Sí, eso, imaginemos que es el día 19 de abril como decimos, pues entonces el primer semestre que sea más de exploración de conocimientos, de preparación, y el segundo ya la fiesta y abierto a la comunidad.

E_L'Aulet (directora de la escuela): Sí, es lo que dices, los talleres, la visita, primero sean ellos a nivel interno, después ya abierto al pueblo. (Grupo motor, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

El fragmento anterior ilustra el proceso de emergencia de las distintas ideas que confeccionaron el proyecto en su fase de ideación. En concreto, destaca la participación de distintas voces, encabezadas por el equipo directivo de la escuela, pero que incluyeron también las aportaciones de la directora de la Escuela Municipal de Danza, el equipo de investigación de la universidad, la técnica del Ayuntamiento del área de Educación y la presidenta de la asocia-

ción de familias del centro educativo. En dicha sesión, se propuso que fuera el alumnado quién liderara y participara activamente en las distintas actividades: talleres, representación teatral, visita guiada. La actividad final tomó la forma de un itinerario o muestra de las distintas actividades que serían el fruto de las sesiones de aprendizaje y preparación que se habrían realizado previamente en la escuela. En este caso, la técnica municipal incorporó un elemento que se acabó integrando en el proyecto: el fomento de la consciencia crítica en relación con los aspectos medioambientales. En particular, se mencionó el uso de insecticidas.

En paralelo al contenido de la celebración, festividad o sesión pública proyectada para el 19 de abril de 2024, se observa cómo se fue detallando la organización y planificación de las distintas actividades, incidiendo en las acciones de los distintos cursos, así como su vertebración en el tiempo. Sumado a esto, un aspecto destacable de esta sesión fue la consciencia del trabajo en red y comunitario que subyacía al proyecto. En concreto, tras un paréntesis realizado por un miembro del equipo de investigación, la directora del centro educativo, la presidenta de la asociación de familias y la técnica municipal expresaron elementos de sentido del proyecto frente a una tendencia al individualismo, egoísmo y narcisismo de las sociedades modernas:

M_UdG (investigador): Precisamente en el grupo de investigación estamos revisando estudios que muestran el aumento en las últimas décadas del individualismo, ¿verdad? Hay evidencia empírica, y es brutal, del aumento de prácticas individualistas, narcisistas...

E_L'Aulet (directora escuela): y egoístas... sí... no es necesario mirar estudios, de hecho, solamente observar la calle, la cotidianidad.

M_UdG (investigador): Sí, exacto, pero quieres comprobar si es el sentido común o, efectivamente, existe evidencia empírica que haya documentado el fenómeno en las últimas décadas, y es brutal. Entonces, proyectos como este es cuando tienen sentido.

A_L'Aulet (jefa de estudios): Sí.

M_AFA (representante familias): Le da este sentido ¿no? De comunidad, de recuperar la comunidad, de hacer cosas conjuntamente, de interpelarnos.

E_Ayun. (técnica municipal de Educación): El bien común, la importancia del bien común. (Grupo motor, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

En la última sesión del grupo motor, antes de finalizar el curso 2022-2023, y con la participación de Tirgi, se concretaron algunos aspectos del proyecto, complementando lo dicho en la sesión anterior con las aportaciones e ideas de la entidad, y de las distintas participantes (ver Figura 3).

Figura • 3

Sesiones del grupo motor del 5 de julio de 2023



Fuente: fotografía propia.

J_Tirgi (educadora Tirgi): Teníamos la propuesta de, al hilo de las actividades de este último curso... Como ha explicado A, este año han venido a plantar, y teníamos la idea que el próximo curso se pudiera subir al parque durante todo el año, no solamente en primavera. Poder recolectar distintos tipos de plantas, para secarlas, explicar las propiedades, cómo podemos consumirlas, y vinculado también al tema artístico de las manos.

M_AFA (presidenta asociación de familias): Sí, esto se vincula mucho, ¿no? Se puede ir a recolectar, trabajarlo en clase, y ya después de Navidades empezar a trabajar la fiesta.

J_Tirgi (educadora Tirgi): Sí, hacemos la recolección, y después se hace la propuesta de talleres, si son bolsas aromáticas, etc.

E_L'Aulet (directora centro educativo): Se pueden vincular muchas cosas con la recolección más allá de las bolsas aromáticas. Ahora vamos al supermercado a comprar infusiones, en cambio se puede enseñar todo el proceso, la preparación de agua de hierbas, ahora vemos las bolsas y ya está.

E_Ayun (técnica municipal de Educación): A parte de esto, bueno, es nuestra flora, ¿verdad? La importancia que tiene la flora para el planeta, para la vida, para nosotros. Entonces se debe cuidar. Estamos en un momento muy delicado, nos estamos cargando el planeta. Entonces hacer concienciación también, además de lo que podemos hacer con las plantas. (...)

E_L'Aulet (directora centro educativo): Podríamos hacer que la semana verde fuera ya el preparativo de la fiesta. Es decir, coordinarlo, y que tenga todo que ver con esto, para que no sea una actividad más, pero desligada.

M_AFA (presidenta asociación de familias): Yo pensaba, para darle más peso a la sostenibilidad, que se plantee una fiesta lo más sostenible posible, que se presente a los niños: “vale, y si queremos hacer esta fiesta lo más sostenible posible... ¿qué deberíamos hacer?” Por ejemplo, la gente que venga a pie, no en coche, por decir algo... todos los materiales sostenibles, etc. También podría ser chulo como que reciban el encargo los estudiantes, de Tirgi o del Ayuntamiento, de preparar la fiesta.

M_UdG (investigador): Como un aprendizaje-servicio. (Grupo motor, comunicación personal, 5 de julio de 2023)

En el fragmento del último encuentro, presentado anteriormente, se observa cómo las profesionales de Tirgi (a esta reunión asistieron una educadora social y una psicóloga de la entidad, responsables del trabajo llevado a cabo en el Parc de les Olors) introdujeron propuestas que, partiendo de las acciones realizadas en el curso escolar 2022-2023, se pudieran enriquecer durante el curso 2023-2024. En este sentido, se incorporaron dichas iniciativas y se integraron a las ideas de la actuación proyectada en las sesiones anteriores.

En esta ocasión, como ocurrió en el relato de la sesión del 19 de mayo de 2023, se destacó la incorporación de aspectos de conciencia crítica asociados con la sostenibilidad (crisis medioambiental y del planeta, la importancia que tiene la flora para el mismo, la sostenibilidad en la celebración de la fiesta, etc.).

También, la redefinición del proyecto en tanto que un aprendizaje-servicio, es decir, un proceso de colaboración entre el centro educativo y la comunidad a partir de una demanda real y concreta, en este caso, la celebración de una fiesta para la sostenibilidad que tanto el ayuntamiento como Tirgi encargaron al alumnado como desafío para poder desarrollar una respuesta frente al mismo.

Tras la finalización del curso académico 2022-2023, el grupo motor decidió reunirse ya en el curso 2023-2024, después de que la dirección de la escuela y el claustro planificasen las distintas actividades propuestas en las sesiones de diseño descritas anteriormente. Esto permitió el desarrollo de la cuarta fase dedicada al desarrollo e implementación del proyecto educativo.

Discusión

El objetivo de esta investigación basada en el diseño fue describir e ilustrar, por vez primera, la recientemente propuesta de los FCCeI (Esteban-Guitart *et al.*, 2023). En particular, la fase de diseño del proyecto educativo tras la creación de un red o ecosistema socioeducativo. Para ello, se presentó la experiencia del Parc de les Olors en Celrà (Girona, Cataluña) a partir de un grupo motor formado por la escuela pública de educación infantil y primaria (L'Aulet), la asociación de familias del centro, la Escuela Municipal de Danza, la entidad Tirgi, el Ayuntamiento de Celrà mediante el área de Educación, así como investigadoras e investigadores de la universidad (ver Figura 3).

En el caso aquí descrito, el FCCeI identificado es un recurso o legado de tipo natural que permite, a la vez, facilitar procesos de contextualización educativa (aprendizajes vinculados al medio, ciencias naturales y sostenibilidad) y de afiliación o identificación colectiva compartida, a propósito de un espacio público como el parque. Se partió de la premisa e hipótesis según la cual el establecimiento de continuidades educativas y vínculos sustentadores entre distintos actores formales, no formales e informales —en forma de actividades compartidas, comunicación e información suministrada a cada agente sobre los demás, relaciones de confianza mutua, orientación positiva, consenso de metas y equilibrio de poderes que responda a la persona en desarrollo— mejora los procesos de aprendizaje y desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979; Gifre; Esteban-Guitart, 2012). Sin embargo, el estudio descrito aquí no permite apoyar empíricamente dicha afirmación. Para ello, sería necesario, en futuras investigaciones, describir la quinta fase de la aproximación dedicada a la evaluación que, según la perspectiva adoptada, debería poder evaluar el impacto del proyecto educativo en los aprendizajes del alumnado (dimensión pedagógica-curricular

vinculada a conocimientos, competencias), así como a nivel de cohesión social e identificaciones compartidas a propósito del trabajo desarrollado en torno al FCCeI (dimensión social-identitario).

Con relación a la fase dedicada al diseño del proyecto educativo, el foco de este artículo, queremos nombrar tres aspectos que nos parecen remarcables. En primer lugar, el estudio llevado a cabo sugiere la necesidad de liderazgos sistémicos y ecológicos para facilitar el trabajo en el contexto del grupo motor. En este sentido, Hopkins y Higham (2007) se refirieron a un tipo de liderazgo escolar sistémico cuando existe un compromiso con el éxito de otros agentes socioeducativos presentes en el territorio, es decir, cuando la escuela asume que forma parte de un todo más amplio. Por su parte, Toh, Jamaludin, Hung y Chua (2014), en una línea parecida, caracterizaron el *liderazgo ecológico* como la práctica escolar que piensa colectivamente, promoviendo la colaboración frente a la competición con otros agentes educativos, sociales y comunitarios; y se implica en interacciones con agentes de fuera de la escuela para el beneficio de la comunidad. Esto nos lleva a una futura línea de investigación que debiera responder a la siguiente pregunta: ¿qué tipo de liderazgo, roles y funciones se precisan para el trabajo colaborativo llevado a cabo en el grupo motor?

En segundo lugar, el reconocimiento de las relaciones existentes y trabajo previo como elemento a partir del cual se puede plantear un proceso de enriquecimiento, cambio o transformación educativa. En el caso descrito, se destaca la colaboración mantenida entre la escuela y Tirgi que facilitó la propuesta del proyecto educativo alrededor del Parc de les Olors.

Por último, se propone la necesidad de plantear un hito comunitario (en el caso descrito, el evento público alrededor del parque que se proyectó) con el objetivo de dar propósito, sentido y articulación al trabajo pedagógico. En otras palabras, la realización de este evento justifica una serie de actividades educativas previas actuando, además, como un elemento mediador del trabajo colaborativo de la red.

Sin embargo, se estiman limitaciones, dificultades y condiciones necesarias para implementar la aproximación de los FCCeI. Por ejemplo, se requiere de tiempo para desarrollar las distintas sesiones y fases de la aproximación, así que, para identificar dichas dificultades y condiciones son necesarias futuras investigaciones. En este sentido, se ha identificado la necesidad de determinadas infraestructuras sociales y materiales, y la importancia de identificar, explicitar y problematizar las relaciones de poder que existen entre los distintos agentes y actores que conforman una determinada red socioeducativa (Penuel, 2019). Para nosotras, el reto consiste en llevar a cabo procesos reales de transformación y mejora hacia prácticas educativas más participativas y críticas. En este sentido,

el diseño del proyecto educativo debe integrarse en ciclos de indagación teórica-práctica a largo plazo a través de los cuales las distintas participantes puedan trabajar juntas para evaluar críticamente tanto el proceso como el resultado del proyecto educativo (Collet; Grinberg, 2022; Rajala; Cole; Esteban-Guitart, 2023).

Así mismo, una de las implicaciones de la investigación descrita, tanto para la práctica educativa escolar como a nivel de políticas públicas, es la necesidad de ensanchar los procesos democráticos y participativos del proceso escolar desde la incorporación de distintos agentes sociales y comunitarios en la toma de decisiones y en los procesos de construcción de los proyectos educativos. Siguiendo a Collet y Castillo (2023), es necesario transitar de la *gobernanza instrumental mutua*, sustentada en la creación de alianzas para intereses y beneficios propios y la mejora de la competitividad; a la *gobernanza del bien común o educación para el bien común*, basada en la interdependencia, la cooperación y la construcción de proyectos comunes. Ello debe permitir, potencialmente, una mayor implicación y colaboración entre distintos agentes sociales, educativos y comunitarios, lo que se puede traducir en procesos de ayuda mutua, por ejemplo, entre la escuela y el ayuntamiento.

De acuerdo con lo anterior, la creación de un grupo motor puede ser una herramienta para fomentar estos procesos de gobernanza del bien común a partir de la incorporación de distintos agentes del ecosistema socioeducativo. No obstante, su participación no se basa únicamente en que intervengan en la iniciativa puntualmente o sean sujetos pasivos —una de las limitaciones potenciales del trabajo en el grupo motor—, sino que tengan, en efecto, la oportunidad de participar activamente y ser escuchadas, convirtiéndose en co-constructoras del proyecto. Ello nos lleva a la necesidad de plantear una mayor conceptualización y puesta en práctica de procesos y mecanismos de codiseño educativo (Penuel, 2019) en futuras investigaciones basadas en el diseño.

En este sentido, podemos apuntar a algunos elementos, en forma de conclusión, que cabría documentar en futuras investigaciones vinculadas a los procesos de creación conjunta de un proyecto educativo en contextos comunitarios. El primero de ellos es la necesidad de facilitar relaciones centradas en la confianza mutua y el reconocimiento de las fortalezas y saberes de los agentes participantes en un ecosistema socioeducativo. Este elemento es consustancial a la aproximación fundacional de los fondos de conocimiento (González; Moll, 2002; Vélez-Ibáñez, 1983). Las personas, familias y comunidades se definen como valiosas, como depositarias de recursos que, pedagógicamente, pueden considerarse oportunidades de aprendizaje. Los distintos agentes, ya sean formales, pero también no formales o informales, son agentes educativos con potencial

socializador que pueden ensanchar su actuación cuando son capaces de actuar coordinadamente y trabajar conjuntamente.

El segundo elemento refiere a que el proceso de creación de un proyecto nuevo debe partir de la experiencia previa, como se ha sugerido anteriormente, así como de relaciones ya existentes de colaboración. Ello permite generar una zona de confort previa para enriquecer el trabajo realizado a partir de la incorporación de otros agentes, ideas, procesos e iniciativas que permitan actualizar, transformar y enriquecer el trabajo previo.

El tercero es la gobernanza distribuida y en red que funciona en la medida que existen roles explícitos y claros que responden a los intereses y saberes de la entidad, servicio o institución (Penuel; Riedy; Michael; LeBouef; Clark, 2020). Por ejemplo, el liderazgo pedagógico del proyecto descansa en los hombros y el saber hacer de la escuela, elemento esencial para que este pueda ocurrir. De igual forma, el Ayuntamiento, como administración pública, actúa de *hub* y de vínculo entre distintos servicios y oportunidades educativas del territorio. En este caso, facilitando el trabajo en el parque de titularidad pública-municipal y la participación de entidades como la Escuela Municipal de Danza.

En definitiva, la propuesta de la UNESCO (2015; 2021) hacia una consideración más democrática y participativa de la escuela y la educación, entendida como bien público y común (Locatelli, 2018; 2019), requiere de herramientas teóricas y metodológicas para que pueda ser promovida. Pensamos que la aproximación de los FCCeI contribuye a dicho propósito; sin embargo, son necesarias futuras investigaciones que documenten tanto el impacto de dicha aproximación como las limitaciones y condiciones necesarias para su implementación.

Referencias

1. Alvarez, Adriana; Peña-Teeters, Leah; Penuel, William; Esteban-Guitart, Moisès (2023). Considerations to engage a funds of identity approach as a vehicle toward epistemic justice in educational settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 40, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100718>
2. Anderson, Terry; Shattuck, Julie (2012). Design-Based Research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
3. Bell, Philip (2004). On the theoretical breadth of Design-Based Research in education. *Educational Psychology*, 39(4), 243-253. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_6

4. Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
5. Collet, Jordi; Castillo, Josep (2023). De la “gobernanza instrumental mutua” a la “gobernanza del bien común”: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 23(74), 1-17. <https://doi.org/10.6018/red.539891>
6. Collet, Jordi; Grinberg, Silvia (Eds.) (2022). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Madrid: Morata.
7. Esteban-Guitart, Moisès (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>
8. Esteban-Guitart, Moisès (Ed.) (2024). *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice. International perspectives and praxis from communities, classrooms, and curriculum*. Londres y Nueva York: Routledge.
9. Esteban-Guitart, Moisès; Iglesias, Edgar; Serra, Josep Maria; Subero, David (2023). Community funds of knowledge and identity: A mesogenetic approach to education. *Anthropology & Education Quarterly*, 54(3), 307-317. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>
10. Esteban-Guitart, Moisès; Lalueza, José Luis; Zhang-Yu, Cristina; Llopart, Mariona (2019). Sustaining students’ cultures and identities. A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 11(12), 34000. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
11. Esteban-Guitart, Moisès; Moll, Luis (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Education*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
12. Gifre, Mariona; Esteban-Guitart, Moisès (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
13. González, Norma; Moll, Luis (2002). Cruzando el puente: Building bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
14. González, Norma; Moll, Luis; Amanti, Cathy (Eds.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

15. 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>
16. Hopkins, David; Higham, Rob (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership and Management*, 27(2), 147-166. <https://doi.org/10.1080/13632430701237289>
17. Kawashima-Ginsberg, Kei; Levine, Peter (2014). Diversity in classrooms: The relationship between deliberative and associative opportunities in school and later electoral engagement. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 14(1), 394-414. <https://doi.org/10.1111/asap.12038>
18. Lin, Miranda; Bates, Alan (2010). Home visits: How do they affect teachers' beliefs about teaching and diversity? *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 179-185. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0393-1>
19. Llopart, Mariona; Esteban-Guitart, Moisès (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>
20. Locatelli, Rita (2018). *La educación como bien público y común: reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante*. UNESCO.
21. Locatelli, Rita (2019). *Reframing education as a public and common good. Enhancing democratic governance*. Cham, Suiza: Palgrave Macmillan.
22. Machancoses, Mireia (2021). El impacto de la aproximación fondos de conocimiento desde la visión de las docentes y las familias. Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 55-68. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.004>
23. Moll, Luis (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>
24. Moll, Luis; Amanti, Cathy; Neff, Deborah; González, Norma (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>
25. Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

26. Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
27. Oughton, Helen (2011). Funds of knowledge - a conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/02660830.2010.11661589>
28. Penuel, William (2019). Co-design as infrastructuring with attention to power: Building collective capacity for equitable teaching and learning through design-based implementation research. En *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 387-401), editado por Peters Joke-Voogt; Natalie Pareja-Roblin. Nueva York: Springer.
29. Penuel, William; Riedy, Barber; Michael, Peurach-Donald; LeBouef, Whitney; Clark, Tiffany (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>
30. Poveda, David (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>
31. Rajala, Antti; Cole, Michael; Esteban-Guitart, Moisès (2023). Utopian methodology: Researching educational interventions to promote equity over multiple timescales. *Journal of the Learning Sciences*, 32(1), 110-136. <https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2144736>
32. Ramos, Delma; Kiyama-Marquez, Judith (2021). Tying it all together: Defining the core tenets of funds of knowledge. *Educational Studies*, 57(4), 429-449. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1904932>
33. Subero, David; Llopart, Mariona; Siqués, Carina; Esteban-Guitart, Moisès (2018). The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective. *Oxford Review of Education*, 44(2), 156-170. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352501>
34. Toh, Yancy; Jamaludin, Azilawati; Hung, Wei Loong; Chua, Paul Meng-Huat (2014). Ecological leadership: Going beyond system leadership for diffusing school-based innovations in the crucible of change for 21st century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 835-850. <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0211-4>

35. Vélez-Ibáñez, Carlos (1983). *Bonds of mutual trust: Cultural systems of rotating credit associations among urban mexicans and chicanos*. Nuevo Brunswick: Rutgers University Press.
36. Vélez-Ibáñez, Carlos (1995). The challenge of Funds of knowledge in urban arenas. The Anthropology of Lower Income Urban Enclaves. En *The Anthropology of Lower Income Urban Enclaves* (pp. 253-280), editado por Judith Freidenberg. Nueva York: Annals of New York Academy of Sciences.
37. Vélez-Ibáñez, Carlos (2020). *Reflections of a transborder anthropologist*. Tucson: University of Arizona Press.
38. Vélez-Ibáñez, Carlos; Greenberg, James (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>
39. Whyte, Kritin Lyn; Karabon, Anne (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>
40. 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>

Paula Boned

Grado en Psicología, magister en Psicología de la Educación, estudiante de doctorado del Programa Interuniversitario en Psicología de la Educación. Investigadora, con ayuda del programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades del Gobierno de España. Correo electrónico: paula.boned@udg.edu.

Elisabet Gubern

Grado en Magisterio. Directora de la escuela pública de educación infantil y primaria L'Aulet de Celrà. Correo electrónico: egubern@xtec.cat

Elisenda Quintana

Licenciada en Psicopedagogía. Técnica municipal responsable del área de Educación del Ayuntamiento de Celrà. Correo electrónico: educacio@celra.cat

Moisès Esteban-Guitart

Licenciado en Psicología y en Filosofía. Doctor en Psicología. Catedrático de universidad. Director del Instituto de Investigación Educativa de la Universitat de Girona. Responsable del grupo de investigación Cultura, Educación y Desarrollo Humano. Coordinador de la alianza internacional Funds of Knowledge. Correo electrónico: moises.esteban@udg.edu