



Espacios de desarrollo y transformación profesional para la escuela intercultural: El Proyecto Fondos de Conocimiento

Professional development and transformation spaces for an
intercultural school: The Funds of Knowledge Project

Júlia Vendrell Pleixats

José Luís Lalueza Sazatornil

TFM ESPECIALIDAD DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

CURSO 2018 - 2020



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona



UNIVERSITAT
**RAMON
LLULL**

Universitat
de Girona

RESUMEN

Una de las tareas para la transformación escolar e inclusión educativa es la lucha contra la estigmatización del alumnado procedente de la inmigración y de grupos racializados, sobre los que pesa una perspectiva de déficit en educación según la cual determinadas familias no pertenecientes al grupo cultural hegemónico disponen de carencias cognitivas y lingüísticas. Frente a ello se ha trabajado en concepciones alternativas que consideran que todas las familias, en todas las circunstancias, disponen de experiencias vitales y con ellas acumulan y construyen habilidades, recursos y conocimientos. Desde una perspectiva de justicia social y educativa, la línea de estudio basada en los *fondos de conocimiento* (González et al., 2005) busca dar valor y visibilizar estos saberes familiares dentro de la institución educativa, favoreciendo continuidades entre la cultura escolar y la cultura familiar y fortaleciendo la relación de confianza mutua entre familias y escuela.

El presente trabajo ilustra una experiencia educativa basada en el programa fondos de conocimiento llevada a cabo en la etapa de educación infantil de un centro público de Barcelona. Mediante la descripción de este proyecto anual y el análisis de los aprendizajes y transformaciones de las educadoras se pretende defender los llamados *grupos de estudio* como espacios de desarrollo profesional docente, dirigidos a una toma de conciencia social crítica y a la reconceptualización de las relaciones familia-escuela, aspectos que se traducen en una transformación escolar hacia escenarios educativos más inclusivos, antiracistas y culturalmente sensibles.

Palabras clave: fondos de conocimiento, educación inclusiva, educación intercultural, relación familia-escuela

ABSTRACT

One of the tasks for school transformation and inclusion in the current pluricultural scenarios is to overcome the stigmatization of students from immigration and racialized groups, on which a lingering deficit perspective in education weighs, according to which certain families outside the hegemonic cultural group have cognitive and linguistic deficiencies. To cope with this situation, work has been done on alternative conceptions that consider that all families, regardless of their circumstances, possess knowledges and skills rooted in their particular practices and experiences of life. From a social and educational justice perspective, the *funds of knowledge* approach (González et al., 2005) seeks to give value and make these family knowledge visible within the educational institution, promoting continuities between school and family cultures and strengthening the relationship of mutual trust between families and school.

This paper illustrates an educational experience based on the funds of knowledge approach carried out in the early childhood education stage of a public school in Barcelona. The description of this annual project and the analysis of the learnings and transformations of educators aims to defend the so-called *study groups* as spaces for the development of teaching professionals, aimed towards a critical social awareness and the reconceptualization of family-school relationships. Those aspects should translate into a school transformation towards more inclusive, anti-racist and culturally sensitive educational scenarios.

Key words: funds of knowledge, inclusive education, intercultural education, school-family relationship

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO DEL MODELO DE INTERVENCIÓN	5
2.1. SITUACIÓN ACTUAL Y RELEVANCIA DEL TRABAJO	5
2.2. LA APROXIMACIÓN DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO	7
2.2.1. Contexto histórico y político de la aproximación	8
2.2.2. Bases teóricas y metodológicas	8
2.2.3. El grupo de estudio como contexto de docentes aprendices	9
3. EL PROYECTO FONDOS DE CONOCIMIENTO EN LA COMUNITAT DE PETITS DEL IE EL TIL·LER	10
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN: LA ESCUELA Y EL BARRIO	10
3.1.1. Origen y características identitarias del centro educativo	10
3.1.2. El barrio Bon Pastor y las problemáticas socioeducativas	11
3.1.3. La multiculturalidad del alumnado y la monoculturalidad del equipo educativo	11
3.2. DOCUMENTACIÓN PROYECTO FONDOS DE CONOCIMIENTO 2019-2020	12
3.2.1. Antecedentes	12
3.2.2. Curso 2019-2020	12
4. ANÁLISIS	17
4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	17
4.2. DIMENSIONES DE ANÁLISIS	18
4.3. ANÁLISIS A PARTIR DE LAS DIMENSIONES	18
4.3.1. Eje 1: Prácticas familiares	19
4.3.2. Eje 2: Migración e inclusión social en el territorio	23
4.3.3. Eje 3: Educación y expectativas de futuro	25
5. CONCLUSIONES	27
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
7. ANEXOS	32
ANEXO 1: Guión de las entrevistas a las familias en el marco del proyecto fondos de conocimiento	32
ANEXO 2: Resumen de las acciones de cada fase del proyecto fondos de conocimiento 2019-2020	35
ANEXO 3: Propuestas educativas del proyecto fondos de conocimiento	37
ANEXO 4: Rúbricas evaluación proyecto fondos de conocimiento 2019-2020	38

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva teórica y metodológica de los fondos de conocimiento e identidad busca superar la perspectiva del déficit en educación según la cual las diferencias de desempeño entre los estudiantes se explican por carencias intelectuales, socioeconómicas y culturales asociadas a las familias y al alumnado racializado y/o perteneciente a grupos étnicos minorizados (Esteban-Guitart & Llopart, 2016). Por el contrario, se parte del supuesto de que todas las familias, más allá de su origen, su lengua, su situación económica, social y cultural, dispone de habilidades y conocimientos producidos a través de la participación en diferentes prácticas sociales, denominados fondos de conocimiento (González et al., 2005). En esta línea, los maestros se forman en estrategias cualitativas etnográficas para visitar los hogares de sus estudiantes, con el fin de identificar los fondos de conocimiento de las familias. Una vez identificados, éstos se incorporan a la práctica educativa mediante el diseño de actividades didácticas que permiten contextualizar la práctica escolar (Moll et al., 1992). Por lo tanto, como remarcan Esteban-Guitart & Llopart (2016), esta aproximación supone una manera concreta de conceptualizar los hogares del alumnado, la práctica escolar y las relaciones que debe establecer la escuela con las familias y la comunidad dónde se ubica.

Este trabajo final de máster se articula mediante una narrativa situada y reflexiva que pretende ilustrar parte del abanico de acciones e implicaciones del proyecto anual basado en la aproximación de los fondos de conocimiento y llevado a cabo en el Instituto-Escuela *El Til·ler*. El interés radica en producir una documentación del proyecto que sea útil para profesionales de la intervención e investigación psicoeducativa y analizar etnográficamente cómo esta experiencia y el nuevo conocimiento generado por las maestras se dirige a una toma de conciencia social crítica y a una reconceptualización de las relaciones entre las familias y la escuela basadas en el conocimiento y confianza mutua en el marco de la educación intercultural. Para ello, nos situamos bajo la premisa que el *grupo de estudio*, creado para la articulación del programa fondos de conocimiento, es un contexto idóneo para la formación docente, la reflexión conjunta y el desarrollo profesional. Es precisamente en base a mi participación en este grupo de estudio que se configuraron los objetivos específicos de este trabajo, los cuales son:

- a) Documentar el proceso de implementación del proyecto innovador Fondos de Conocimiento (proyecto FdC) en la Comunitat de Petits del Instituto-Escuela *El Til·ler*.
- b) Destilar qué aprendizajes para la escuela intercultural obtienen las maestras a través de su participación en el grupo de estudio del proyecto FdC y qué transformaciones personales y profesionales se derivan de ello.

Para cumplir con estas finalidades, el texto presenta en primer lugar el marco teórico que defiende la figura del docente aprendiz y la necesidad de que la educación inclusiva sea una educación intercultural. En este marco se contextualiza la práctica educativa desde el enfoque de los fondos de conocimiento, incluyendo los inicios históricos de la aproximación, sus bases teóricas y metodológicas y su potencial para la transformación profesional y la vinculación del mundo escolar, familiar y comunitario. En segundo lugar, se describe el proyecto FdC llevado a cabo en el *El Til·ler*, desarrollando una breve explicación del contexto del centro y documentando las acciones realizadas en cada una de las fases. Seguidamente, se presenta el análisis de carácter cualitativo de los nuevos conocimientos adquiridos por las profesionales en el marco del grupo de estudio, así como las

transformaciones en la identidad personal y profesional derivadas de esos aprendizajes. Por último, en las conclusiones se resumen brevemente las ideas principales del trabajo.

2. MARCO TEÓRICO DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

2.1. SITUACIÓN ACTUAL Y RELEVANCIA DEL TRABAJO

En un mundo globalizado, los movimientos de población intranacionales y transnacionales proliferan, convirtiendo las sociedades en cada vez más plurales, cambiantes y complejas. Nuestras culturas, nuestras escalas de valores y nuestra convivencia se ven, de una manera u otra, afectadas. En el caso español y catalán, nunca se había dado una situación de pluriculturalidad tan heterogénea y, además, en tan poco tiempo como en la actualidad (Escarbajal Frutos, 2010b). Esta situación permite suponer que nos hallamos ante el mejor caldo de cultivo para una actualización y redefinición de la educación en el siglo XXI. Sin embargo, observamos que lo que realmente sucede es que las desigualdades se ponen cada vez más de manifiesto. En esta situación de transformación necesaria en la que nos encontramos, somos muchas (Besalú, 2001; Escarbajal Frutos, 2010a; Esteban-Guitart & Llopart, 2016; Lalueza, Zhang-Yu et al., 2019) las que defendemos la educación intercultural como presupuesto ideológico para garantizar la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas — junto a sus familias— que asisten a nuestras escuelas. En otras palabras, la educación inclusiva tiene que ser necesariamente una educación intercultural y se configura como un objetivo primordial de la agenda educativa, social y política contemporánea.

Estas migraciones, juntamente con la diversidad ya existente en el territorio —con sus hegemonías, mayorías y minorías—, no solo aportan diversidad social, sino que también constituyen transformaciones en los sistemas de desigualdad y exclusión, creando así nuevas formas de discriminaciones y opresiones construidas históricamente (Lalueza, Zhang-Yu et al., 2019).

En ese sentido, los discursos sobre las diferencias culturales basadas en un esencialismo biológico han ido transformándose en un esencialismo cultural que continúa marcando una clara diferenciación entre la población autóctona y la población racializada —migrante o no, identificada como aliena y perteneciente a grupos minorizados—. En el marco de estas discriminaciones se producen discontinuidades culturales y conflictividad que a menudo se identifica como fruto de la diferencia en sí misma —lo que estereotipa, estigmatiza y esencializa a las personas y los colectivos—, cuando tiene más que ver con las relaciones de poder y las resistencias entre las minorías y las mayorías (Berry, 2001).

En el campo educativo, esta diferenciación basada en factores socioculturales agrava la perspectiva del déficit en educación. El déficit o privación cultural pretende explicar las diferencias en el rendimiento y aprovechamiento escolar sosteniendo que las clases sociales más bajas y algunos grupos étnicos minorizados obtienen peores resultados y un mayor índice de fracaso escolar debido a carencias lingüísticas, culturales e intelectuales. Se trata, en realidad, de un déficit interpretativo (Esteban-Guitart & Llopart, 2016) y que ha sufrido importantes críticas y contranálisis, como los realizados por Calero & Escardíbul (2016) que muestran una relación nula entre el efecto del idioma o la lengua materna en el rendimiento escolar. Sin embargo, aún hoy en día es una visión muy extendida dentro y fuera de las escuelas y ha llevado a la llamada educación compensatoria, dedicada

exclusivamente a aquellos alumnos percibidos como “problemáticos” para la hegemonía cultural de nuestra sociedad, quienes más bien dicho son infravalorados e infrarepresentados.

En esta misma línea, Tarabini (2018) invita a poner en cuestión el uso del concepto de diversidad en España, mayoritariamente entendido aún hoy como problema o como mito. Así, la diversidad entendida como problema nos hace actuar tan solo con aquellos alumnos y familias que percibimos como carentes, mientras que la diversidad entendida como mito nos hace enfatizar el valor de la diversidad sin desplegar ninguna acción concreta para conseguir beneficios reales. En cortas palabras, estos dos usos de la diversidad producen clasificaciones y jerarquizaciones pedagógicas y sociales — existencia de un “nosotros” y un “ellos”— y, o bien nos hace intervenir sobre el sujeto y sus “anomalías” —dejando el sistema inalterado— o bien nos hace “celebrarla” sin generar condiciones que hagan efectiva la interacción entre diferentes grupos sociales.

Resulta pertinente poner de relieve que todo ello no solo afecta al alumnado, sino también a sus familias. Más allá de que éstas son vistas también como deficitarias —incluso creadoras de ese déficit en el niño o niña— y son, por tanto, estigmatizadas, también se puede hablar de dificultades para entablar canales de comunicación y sentimientos de inferioridad y/o exclusión frente a la institución escolar. Las justificaciones al respecto son, según Vila (2013, citado en Llopart, 2017): a) mayor consenso entre objetivos educativos entre el profesorado y las familias de nivel sociocultural medio-alto, lo que podemos llamar confianza mutua; b) fricciones y alejamiento de las familias cuando la escuela ignora su punto de vista, identificado como discontinuidad educativa; y c) la experiencia educativa que tienen un tipo de familias u otras, es decir, para las primeras es más fácil reconocer el valor y sentido de canales de comunicación como reuniones de clase o entrevistas individuales.

Como alternativas a estos supuestos, varias líneas de la Psicología Cultural (Lalueza, 2012; Poveda, 2001) han puesto de manifiesto que las dificultades escolares —determinantes de la inclusión o exclusión educativa— de los miembros de determinados grupos están relacionadas con las discontinuidades en valores, motivos y metas entre las familias y la escuela, lo que provoca resistencias y falta de sentido de la práctica escolar (Lalueza, Martínez-Lozano et al., 2019). El paradigma de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001) parte de las relaciones de poder existentes entre grupos para entender y atender estas discontinuidades entre la práctica escolar y las prácticas familiares. Así, se concibe la escuela como una institución que responde a metas y valores hegemónicos cuyas prácticas encuentran el sentido en narrativas que comparten con las familias de clase media de la cultura hegemónica, pudiendo entrar en fuertes contradicciones con las narrativas que sustentan otros grupos (Lalueza, Zhang-Yu et al., 2019). Dicho en otras palabras, esta perspectiva sugiere que los niños y niñas del marco cultural hegemónico o similar realizan una transición menor y menos problemática de la familia a la escuela que los alumnos de grupos minorizados.

La adopción de este marco explicativo nos dirige a una concepción que redefine la estrategia de intervención, pasando del sujeto al entorno. Es decir, lo que debe transformarse, acorde con la noción de inclusión educativa, es la propia práctica y el contexto escolar para que sea más congruente con la experiencia de cada alumno y alumna, lo que según McIntyre et al. (2005) se conoce como enseñanza basada en la cultura (*culture-based teaching*). Por lo tanto, supone reconocer e incorporar el abanico sociocultural de todos los subgrupos presentes en la escuela (Esteban-Guitart & Llopart, 2016). Esta

determinada concepción y práctica educativa se encuentra en sintonía con el programa fondos de conocimiento sobre el que se basa este trabajo.

Tal y como afirman Lalueza, Zhang-Yu et al. (2019) «La inclusión educativa es un proyecto ingenuo si no se tiene en cuenta la estigmatización y segregación histórica de grupos culturales y las relaciones de poder que estas implican. Es por ello que una escuela inclusiva, no segregadora, ha de ser necesariamente una escuela intercultural, en la que un posicionamiento explícito contra el racismo se construye de la mano de la legitimación de las voces y las prácticas de los grupos minorizados» (p.62). Para ello, la interculturalidad ha de suponer un diálogo real entre la hegemonía y las diferentes comunidades culturales, legitimando las diferentes personas como interlocutores válidos y la diversidad de formas de ser, aprender y sentir en sociedades pluriculturales. Una vía que orienta en esa dirección es el programa fondos de conocimiento (originalmente *Funds of Knowledge*) sobre el cual se basa este trabajo final de máster y que ha tenido un largo desarrollo internacional en las tres últimas décadas. Este se inició para enfrentar la deslegitimación de la cultura propia de las familias hispanas en Arizona ante una escuela en la que se prohibía el uso del español. En el siguiente apartado trataremos sobre ello.

De acuerdo con Ainscow & Miles (2008), la materialización del principio de inclusión requiere acciones más allá del diseño e implementación de nuevas técnicas. La clave se encuentra en un cambio en la comprensión de las relaciones entre la escuela y el entorno social. Concretamente, los autores proponen fortalecer colaboraciones intra e interescolares que permitan crear vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades. Para eso, es importante la reubicación y la redefinición de la escuela dentro de la red de contextos de aprendizaje por la cual transitan las personas (Brito Rivera et al., 2018).

En este momento de punto de fractura que supone cambiar el foco de la acción educativa del sujeto al entorno es donde cobra relevancia mi trabajo, pues el interés recae en la necesidad de deconstruirse y construirse a una misma como agente educativo para la escuela interculturalmente inclusiva. De ese modo, me centraré en cómo este cambio de perspectiva afecta, no a los alumnos y familias, sino a la propia identidad profesional —con sus rigideces, prejuicios y discursos— de personas como yo, maestras y educadoras. Como defenderé a continuación, la aproximación de los Fondos de Conocimiento se configura como un marco teórico y metodológico para ello.

2.2. LA APROXIMACIÓN DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

Como ya hemos visto, la inclusión en la escuela del alumnado procedente de la inmigración y de grupos racializados supone afrontar los retos planteados por las discontinuidades entre la cultura hegemónica escolar y las diversas culturas familiares. Estas discontinuidades indican unas relaciones de poder asimétricas que deslegitiman la cultura familiar y comunitaria del alumnado en tanto que se mantiene fuera del aula e incluso puede llegar a ser estigmatizada (Poveda, 2001). Y cuando hay desajuste, desconocimiento y distancia cultural, puede no haber orientación positiva, ni consenso de metas, ni confianza mutua, razones que pueden explicar el fracaso escolar de los estudiantes de colectivos minorizados. Frente a ello, el programa fondos de conocimiento parte de la premisa de que todas las personas disponen de recursos educativos —los llamados fondos de conocimiento—, acumulados en su historia social, laboral y familiar (Esteban-Guitart et al., 2012).

2.2.1. Contexto histórico y político de la aproximación

El concepto de *fondos de conocimiento* tiene su origen en la antropología y parte de los estudios de carácter cualitativo y etnográfico llevados a cabo en los años ochenta del siglo XX por Vélez-Ibáñez & Greenberg (1992) en la Universidad de Arizona. Dichos estudios de base antropológica estaban enfocados a los intercambios económicos y relacionales de los grupos inmigrantes mexicanos de clase obrera residentes en los Estados Unidos de América, especialmente en la ciudad de Tucson, Arizona, marcados por políticas coercitivas contra la inmigración hispanoparlante. Posteriormente se incorporaron a los estudios la antropóloga Norma González y el psicólogo educativo Luis Moll, así como distintas maestras como Cathy Amanti. Es en la década de los 90 cuando los estudios etnográficos del equipo derivan en el proyecto Fondos de Conocimiento, ahora propiamente vinculado a la educación, el cual pone énfasis en cómo las prácticas culturales y los recursos que las median generan y desarrollan conocimiento (Esteban-Guitart & Llopart, 2016). El concepto antropológico originario basado en intercambios económicos, trabajos y relaciones sociales se fue reconfigurando con el objetivo de recoger e identificar conocimientos, habilidades y destrezas a partir de los recursos culturales existentes en las familias y el entorno (González, 1995).

Los fondos de conocimiento han sido definidos como «cuerpos de conocimiento y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados esenciales para los hogares, el desarrollo individual y el bienestar» (Moll et al., 1992, p.133). Es decir, la noción se refiere a los saberes, competencias, destrezas y redes sociales de intercambio disponibles en un hogar y que son resultado de la participación en prácticas socioculturales (Esteban-Guitart et al., 2012).

2.2.2. Bases teóricas y metodológicas

Esteban-Guitart, Oller & Vila (2012), conocedores de primera mano de la temática, explican que el objetivo general del programa fondos de conocimiento consiste en aproximar la cultura escolar a la cultura familiar a través de la formación de los docentes en técnicas antropológicas como la etnografía. Así, los docentes visitan los hogares de sus alumnos para realizar entrevistas familiares con el objetivo de desarrollar innovaciones curriculares basándose en los conocimientos y habilidades detectadas en los hogares de sus alumnos y alumnas. De ese modo, los fondos de conocimiento que muchas veces son desconocidos, y consecuentemente silenciados, en las escuelas —usualmente bajo el dominio de otro grupo cultural— salen a la superficie: se identifican, se visibilizan y se valoran. Eso implica entender que todos los alumnos, alumnas y familias, más allá de su origen, condición económica, lingüística o cultural, disponen de fondos de conocimiento (González et al., 2005).

De modo que el objetivo académico de esta aproximación consiste en mejorar el rendimiento y aprovechamiento escolar del alumnado con riesgo de exclusión social, aquél que muestra una mayor discontinuidad con los códigos, prácticas y culturas escolares (Esteban-Guitart & Llopart, 2016). Para ello, no solo se busca la innovación curricular para la contextualización educativa, sino simultáneamente —incluso necesariamente— transformar las relaciones tradicionales de poder entre los docentes y las familias. Para mí, este sería otro claro objetivo de la aproximación a nivel de justicia social y educativa. Es así como la noción de confianza mutua toma una gran relevancia, pues sin ésta no se pueden establecer relaciones de colaboración y participación activa y positiva. Más concretamente, las familias pasan de ser vistas como receptoras de la información dada por el experto académico a ser fuentes intelectuales que el docente puede utilizar con el objetivo de contextualizar

el currículum (Esteban-Guitart & Llopart, 2016). Por ejemplo, a partir de los conocimientos de una familia sobre los usos gastronómicos del cacahuete pueden tratarse en el colegio contenidos de ciencia y lengua, tal y como narra Llopart (2017) sobre una experiencia llevada a cabo en la escuela Camins de Girona, Catalunya. Por consiguiente, este ejercicio de proximidad y valoración mutua lleva a transformar las creencias de los docentes y las familias, muchas veces alimentadas por falsos prejuicios y estereotipos, hacia relaciones basadas en la comunicación, la aceptación y la valoración (Esteban-Guitart & Vila, 2013), elementos clave para la ya nombrada confianza mutua. Por eso durante las visitas en los hogares familiares, en lugar de hablar del hijo o hija y su rendimiento académico, se realiza una conversación dialógica en relación a la experiencia laboral de la familia, la historia migratoria, sus concepciones educativas, así como sus rutinas y formas de vida¹.

El dispositivo metodológico bajo el cual se articulan la formación de los docentes, las visitas a los hogares y el diseño e implementación de actividades didácticas basadas en los fondos de conocimiento detectadas es el *grupo de estudio* (Esteban-Guitart & Llopart, 2016; Moll, 2014). Se trata de una *comunidad de práctica* que incluye a los docentes que participan en el programa, así como investigadores de la universidad, a través de la cual se apropian de las bases teóricas y metodológicas de la aproximación, se familiarizan con la etnografía, diseñan y comparten las visitas realizadas, así como el proceso de creación e implementación de las unidades didácticas o innovaciones curriculares. En ese sentido, se brinda un espacio de colaboración y ayuda mutua entre los propios docentes para reflexivamente llevar a cabo su desempeño profesional (Esteban-Guitart & Llopart, 2016).

2.2.3. El grupo de estudio como contexto de docentes aprendices

Tal y como argumentan Esteban-Guitart, Serra & Llopart (2018), los grupos de estudio pueden ser considerados comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991). De esta forma, docentes y maestras se incorporan a un grupo social con un interés compartido, en este caso a nivel profesional, y se apropian de un lenguaje específico como la noción de fondos de conocimiento y su manera de comprender las relaciones familia-escuela, la práctica educativa escolar, el rendimiento académico de las minorías culturales, etc., transformando así los participantes su identidad.

Esteban-Guitart et al. (2018) defienden que la creación de un grupo de estudio es un contexto idóneo para la formación del profesorado, pues a través de la ayuda mutua y la práctica real y situada que allí se mantiene, los docentes se apropian de nuevos conocimientos, transformando así su propio sentido y agencia como profesionales de la educación. Es aquí donde también me incluyo yo, así como mis compañeras, en un *rol* de asesoría psicoeducativa. También nosotras nos incluimos en este grupo de estudio y también nosotras nos transformamos.

Este Trabajo Final de Máster se sitúa, pues, bajo la premisa que el grupo de estudio creado para el programa Fondos de Conocimiento es un contexto idóneo para el desarrollo profesional docente, la reflexión conjunta y el cambio identitario profesional con el objetivo de conseguir una escuela culturalmente inclusiva.

¹ Véase guion de entrevista en el Anexo I

3. EL PROYECTO FONDOS DE CONOCIMIENTO EN LA COMUNITAT DE PETITS DEL IE EL TIL·LER

El objetivo de este apartado es hacer una recopilación de las acciones que se han llevado a cabo en el Instituto-Escuela *El Til·ler* en el curso actual en la forma de un ejercicio de narrativa escrita. Se entiende que el proceso de documentar facilita la reflexión sobre qué ha pasado, por qué ha pasado y los aprendizajes que de ello se han extraído, permitiendo así tener a mano información útil tanto para la mejora como para la búsqueda de respuestas en los campos de intervención e investigación. De forma previa, se contextualiza el centro educativo en su origen, territorio y población para entender sus características identitarias.

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN: LA ESCUELA Y EL BARRIO

3.1.1. Origen y características identitarias del centro educativo

El Instituto-Escuela *El Til·ler* es un centro educativo de titularidad pública situado en el barrio de Bon Pastor, en el distrito de Sant Andreu de la ciudad de Barcelona. Como espacio escolar, ha funcionado durante más de cuatro décadas con etapas de infantil y primaria bajo el nombre Escuela Bernat de Boïl.

Las líneas pedagógicas de esta escuela, con clara orientación hacia la inclusión, han mantenido bajos niveles de absentismo en la etapa de primaria en contraposición al centro de secundaria de la misma zona, el Instituto Cristòfol Colom, donde se veía un progresivo abandono escolar y malas expectativas de éxito para su alumnado (Lalueza, Zhang-Yu et al., 2019). Es por ello que en el curso 2017-2018, con la voluntad de aprovechar los vínculos establecidos entre el centro y las familias para afianzar la continuidad educativa, se transformó en el IE *El Til·ler*. De este modo, la oferta educativa del centro incluye hoy a alumnos de distintas edades organizados por comunidades de aprendizaje: la Comunitat de Petits (de 3 a 6 años); la Comunitat de Mitjans (de 6 a 9 años); la Comunitat de Grans (de 9 a 12 años); y la Comunitat de Joves (de 12 a 16 años).

El planteamiento pedagógico del *Til·ler* se fundamenta en la construcción de una comunidad educativa integrada tanto por maestros, estudiantes y familias, así como por entidades del entorno con las que se mantiene un gran número de alianzas. Su objetivo es tejer un ambiente basado en relaciones de calidad dentro de la comunidad, capaz de promover los procesos de desarrollo y aprendizaje. Por ello, a nivel metodológico y organizativo, se pone especial atención al trabajo cooperativo entre el alumnado y la promoción de la relación a través del trabajo en comunidades, con niños y jóvenes de distintas edades².

Centrando nuestra atención en educación infantil, el trabajo por ambientes vertebró la línea metodológica de la Comunitat de Petits. Los ambientes conforman una manera particular de organizar el alumnado, los espacios y los materiales con el objetivo de que el aprendizaje surja de forma libre y espontánea, siendo los niños y niñas los principales constructores de su propio proceso mediante la experimentación. Si esta línea metodológica funciona, es gracias a otra característica esencial del equipo docente: su cohesión y trabajo cooperativo, que cultiva un campo fértil para la implementación de proyectos comunitarios y la apropiación de tales propuestas. En ese sentido,

² Información extraída del Projecte Educatiu de Centre ([PEC](#)).

destaca el compromiso del centro con la innovación para la mejora y la reflexión permanente entorno a las prácticas docentes cotidianas, trabajando para que el proceso de transformación en el que se encuentra inmerso la escuela sea parte de un proyecto de transformación social, cultural y educativo generalizado⁴.

3.1.2. El barrio Bon Pastor y las problemáticas socioeducativas

El Bon Pastor es uno de los siete barrios que integran el distrito de Sant Andreu de Barcelona. Tiene una superficie de 1,9 km² y una población de 13.126 habitantes³.

Bon Pastor, que perteneció a Santa Coloma de Gramanet hasta el 1945, es un barrio construido junto al río Besòs y con una desconexión histórica de los núcleos urbanos más próximos. Su historia urbana arrancó en 1929, con la construcción de un grupo de casas baratas de alquiler. Esta tipología de viviendas estaba dirigida a la clase obrera y baja de la época y se situaban en los alrededores de las ciudades, en espacios poco urbanizados y en terrenos de bajo coste. En el caso de Bon Pastor, acogieron asentamientos de familias gitanas y también una importante población de inmigrantes no catalanes, llegados principalmente de las comunidades de Murcia y Andalucía. Esta población comienza a diversificarse tras la migración extranjera de los años 90, lo que genera como consecuencia una creciente matrícula de estudiantes de distintos orígenes, entre ellos latinoamericanos, marroquíes y paquistaníes, por nombrar algunos ejemplos. Actualmente, la escuela posee una elevada matrícula de estudiantes pertenecientes a grupos minorizados. En este contexto se ha generado un fenómeno de guetización escolar (Moreno Yus, 2013), debido a que la escuela se ha constituido como un espacio de exclusión social en el que prima la población racializada —que, recordemos, puede ser tanto inmigrante como autóctona— y que presenta diferentes problemáticas sociales. Esto ha traído como consecuencia procesos de estigmatización social marcados por la naturalización y esencialización de las diferencias sociales y culturales (Tarabini, 2018), materializadas, asimismo, en bajos niveles de éxito escolar (Cebolla, 2010).

Información sobre el barrio en 2018 declara que el 53% de los habitantes del barrio son nacidos en la capital catalana, el 7,4% en otras partes de Catalunya, el 15,4% en otras partes de España y el 23% en otras partes del mundo. La población es de clase mayoritariamente baja, como muestra la renta familiar disponible del 65,1% sobre el índice de referencia, ocupando el puesto 55 de 73 entre los barrios de la capital catalana, si bien es cierto que abandonó el segmento de renta muy baja para pasar al de baja, gracias a los avances en el nivel formativo de los residentes y en la ocupación, según datos del Ayuntamiento de Barcelona⁵.

3.1.3. La multiculturalidad del alumnado y la monoculturalidad del equipo educativo

El centro se caracteriza por ser un contexto multicultural. Con la llegada de la inmigración a partir de los años 90 del pasado siglo la composición étnica del centro se transformó, de manera que el 50% del alumnado autóctono es gitano y el otro 50% del alumnado de origen migrante y racializado.

Teniendo en cuenta que el alumnado y sus familias pertenecen casi en su totalidad a minorías culturales racializadas y considerando las características socioeconómicas de la población del barrio

³ Cifras oficiales del [Departamento de Estadística y Difusión de Datos](#) del Ayuntamiento de Barcelona

anteriormente comentadas, nos encontramos con altos índices de chicos y chicas en riesgo de exclusión social.

Los profesionales del centro forman también parte de la población a la que el proyecto FdC atiende desde una perspectiva de asesoramiento. En este caso, la composición sociocultural de la plantilla de profesorado se diferencia bastante de la del alumnado y sus familias, estando formada en su totalidad por personas autóctonas del grupo mayoritario. Esta brecha sociocultural entre los miembros de la comunidad escolar puede ser una fuente de prejuicios y una barrera a la participación, cohesión y mejora educativa. Por ello, el proyecto FdC se alza como una oportunidad para la reconceptualización de las relaciones entre la escuela y las familias.

3.2. DOCUMENTACIÓN PROYECTO FONDOS DE CONOCIMIENTO 2019-2020

3.2.1. Antecedentes

En el curso 2018-2019 se empezó a implementar el proyecto FdC como propuesta de una doctoranda de la Universidad. El proyecto se empezó a plantear unos meses antes mediante conversaciones entre distintos equipos de asesoramiento psicopedagógico (UAB i UdG), el equipo directivo del centro escolar y las maestras de educación infantil. De ese modo, se realizaron hasta cuatro sesiones de formación, entre las cuales se presentó el marco teórico y metodológico de la aproximación, se dieron a conocer experiencias del proyecto Girona (Subero et al., 2015) y se revisaron y adaptaron los protocolos pertinentes. Los primeros meses del curso escolar se dedicaron a reuniones del grupo de estudio para ahondar en el significado de los fondos de conocimiento y establecer una organización temporal y de recursos. Ese año se realizaron un total de seis entrevistas y de ellas surgieron las siguientes actividades: rincones de juego, día del baile flamenco, día de la diversidad y diversas actividades en relación a la granja, las vacas y la producción de leche. Además, el grupo de estudio participó de dos eventos de formación y exposición de experiencias. Por un lado, presentaron el proyecto al barrio en el marco de unas jornadas vecinales y, por otro lado, participaron de una sesión de intercambio de experiencias sobre los fondos de conocimiento junto a profesionales de otros centros educativos de Catalunya.

3.2.2. Curso 2019-2020

El proyecto FdC en el IE *El Til·ler* consta de cuatro fases: a) fase preparatoria; b) fase de trabajo de campo; c) fase de diseño e implementación de actividades educativas y d) fase de evaluación⁴.

Como ya sabemos, una de las claves del enfoque de los fondos del conocimiento es la articulación de un grupo de trabajo como estructura mediadora entre las visitas a las familias y la transformación de la práctica escolar. En la primera fase, este grupo de trabajo se reconstituye con el personal de este año, entre el cual hay tres maestras y dos asesores universitarios que participaron del proyecto el año anterior, mientras que el resto de las integrantes son nuevas en la escuela. Concretamente, el grupo de estudio comprende a todas las maestras de la Comunitat de Petits, entre las que se encuentran las tutoras, las maestras de refuerzo y de educación especial, un miembro del equipo directivo y tres

⁴ Véase resumen de las acciones realizadas en cada fase en el Anexo II.

miembros del equipo de investigación-acción de la Universitat Autònoma de Barcelona. El total es de 10 participantes.

La participación de toda la plantilla de maestras es un hecho importante a destacar, ya que se trata de una decisión de las propias docentes que surge bajo la lógica de su trabajo diario de carácter comunitario, con especial énfasis en los espacios y actividades que se producen en los llamados *ambientes de aprendizaje y puntos de encuentro*, donde alumnado y maestras de toda la comunidad se encuentran y mezclan.

Objetivos del proyecto FdC

La perspectiva teórica y metodológica de los fondos de conocimiento tiene como finalidad superar la perspectiva del déficit en educación hacia las familias y el alumnado de comunidades minorizadas. En esta línea de intencionalidad y acción, se plantean los siguientes objetivos:

1. Identificar, valorar y visibilizar los fondos de conocimiento de las familias.
2. Crear actividades curriculares significativas a partir de la contextualización educativa de los fondos de conocimiento de las familias.
3. Generar y/o fortalecer relaciones de mútua confianza entre familias-escuela.
4. Fomentar la involucración de las familias dentro de la comunidad educativa.

Fase I: Preparatoria

En primer lugar y como novedad, se presentó el proyecto a las familias en la reunión grupal de inicio de curso en septiembre 2019. Las maestras con experiencia previa anticiparon que este espacio sería una buena oportunidad para difundir e informar del proyecto a una mayor parte de las familias. Además, en algunos casos fue posible contar con las experiencias de las madres y los padres participantes. Esta acción se valora muy positivamente y se pretende continuar usando, al entenderse como una estrategia que facilita la interpelación de familias que desconocen el proyecto o que, de inicio, se muestran reacias a participar en él.

El siguiente paso de la fase preparatoria consistió en la revisión de los criterios de selección y la elección de las familias. El grupo de trabajo completo se reunió por primera vez el 16.10.19 para presentar el nuevo equipo, contextualizar brevemente el proyecto a las nuevas integrantes — mediante un repaso del curso anterior: motivaciones, etapas y valoración—, revisar y acordar los criterios de selección de las familias participantes, que son: a) tener hermanos en el centro; b) que el conjunto de familias seleccionadas contemple una diversidad de origen cultural y c) predisposición de las familias —actitud participativa, colaborativa, cooperativa— y, por último, hacer una primera propuesta de familias con las que sería interesante llevar a cabo el proyecto. La lista incluye dos familias por grupo-clase, con un total de ocho familias. En una segunda reunión el 06.11.2019, el equipo se pone al día sobre las familias que han aceptado participar, las que aún no han dado una respuesta y las que han dicho que no. Se realizan contrapropuestas y se acuerda un plazo límite para la selección de la totalidad de familias, ya que la intención para este curso es poder realizar las visitas al hogar durante el primer trimestre escolar, con el fin de poder desarrollar el resto de las fases con tranquilidad.

Cabe mencionar que la toma de decisiones sobre las familias participantes recae íntegramente en las maestras. Ellas son quienes mejor conocen a los alumnos y sus familias y, por lo tanto, tienen más información y criterios para elegir. El equipo universitario brinda apoyo en el proceso de elección proporcionando datos de interés conjunto, como por ejemplo que se contemplen tanto familias con un gran arraigo al barrio como familias recién llegadas —ya sea al país o al centro— y que, consecuentemente, cuenten con una red social escasa.

La selección de las familias se cierra semanas después, una vez concluidas las negociaciones y la firma del documento de consentimiento informado. Paralelamente, y con la ayuda del trabajo telemático, se va creando la temporalización del proyecto.

El último paso de la fase preparatoria fue la revisión del guión de la entrevista, abordando la importancia del mismo y también la inexperiencia en el proyecto de algunos miembros del claustro. Uno de los profesionales del equipo de la Universidad es el encargado de explicar los tres ejes en los que se desglosa la entrevista, razonando lo que nos interesa saber y por qué resulta interesante. Las maestras veteranas se encargan de compartir con las novicias la tipología de entrevistas que se pretende hacer. Se trata de promover el diálogo e ir más allá de las preguntas y respuestas para que nazca una conversación fructífera. Por lo tanto, es necesario tener habilidades para saber introducir y conectar lo que va surgiendo con lo que nos interesa conocer y mantener una escucha activa en todo momento.

Fase II: Trabajo de campo

En la segunda fase, se realizaron un total de ocho visitas a familias elegidas por el equipo docente. Los criterios de selección fueron: a) familias con más de un hijo en la escuela; b) familias que contemplen diversidad de origen cultural; y c) predisposición de las familias, es decir, que muestren una actitud participativa y colaborativa. Las visitas se realizaron entre diciembre y marzo. A petición del equipo de maestras, la primera entrevista se realizó una semana antes de empezar a programar el resto y fue llevada a cabo por una maestra veterana. Con ello, el objetivo fue poder discutir el desarrollo de la entrevista y así ayudar a una mejor comprensión de las acciones y motivaciones de las visitas por parte de las maestras novicias.

Cada tutora realizó dos entrevistas, fue acompañada por una persona del equipo universitario y todas las familias participaron voluntariamente, firmando un consentimiento informado al respecto. A excepción de una familia que fue entrevistada en su lugar de trabajo, el resto de las entrevistas se realizaron en las casas familiares de los alumnos elegidos.

El objetivo de esta fase era documentar los diferentes fondos de conocimiento de las familias elegidas, todas ellas de procedencia cultural distinta. Para ello, se realizó un registro de las entrevistas mediante un documento compartido online, donde aparecen datos básicos de los miembros de la familia, las destrezas y conocimientos detectados y otras observaciones que se crean importantes, como por ejemplo la demanda de ayuda de unos padres para tejer redes sociales con otras familias del contexto escolar.

El primer hogar que visitamos fue el de una familia nigeriana compuesta por la madre, a quien entrevistamos, el padre y dos hijos. Seguidamente visitamos el hogar de una familia hondureña de seis miembros; en este caso, nos recibió también la madre, quien nos explicó que vive junto a sus tres hijas, su hermano y su propia madre. La tercera visita fue con una mamá senegalesa que vive con su

hija. La siguiente entrevista la realizamos en el lugar de trabajo de una familia china, donde nos atendió la madre; esta familia está compuesta por la madre, el padre y dos hijos, pero conviven con otro núcleo familiar que son, a su vez, familiares suyos. El siguiente hogar que visitamos fue el compuesto por un padre español, una madre ecuatoriana y su hijo; esta fue una de las dos entrevistas donde nos atendieron ambos progenitores. En la sexta entrevista, nos reunimos con la madre y abuela de una familia española de orígenes salvadoreños; en su hogar viven actualmente ocho personas: la abuela, quien emigró de joven de El Salvador a España, la madre y sus tres hijos junto a la hermana de ésta, su marido y su hija. En la séptima entrevista nos atendieron el padre y la madre, originarios de República Dominicana y recién llegados al centro educativo, donde actualmente asisten sus cuatro hijos. La última familia es de origen ecuatoriano y está compuesta por el padre, la madre y tres hijos.

El ambiente de las entrevistas fue relajado y cercano, creando un marco favorable al diálogo. Tanto familias como maestras destacaron, en ese momento o posteriormente, la naturalidad con la que se desarrollaron las visitas y la comodidad que sintieron. Especialmente las docentes novicias se mostraron gratamente sorprendidas y agradecidas por la apertura mostrada por las familias. Sin embargo, la fluidez de la conversación varió dependiendo de la familia y alguna entrevista fue muy corta debido a circunstancias ajenas a nuestra labor.

Finalmente, resultaron también importantes en esta fase los momentos posteriores a los encuentros formales, durante los cuales asesoras y maestras pudimos compartir impresiones y sentimientos sobre las entrevistas, desarrollándose así diálogos que inducían a la reflexión, la auto-deconstrucción y al aprendizaje mutuo y personal. De este modo, entendemos estos momentos como sub-espacios de las reuniones del grupo de estudio.

Fase III: Diseño e implementación de propuestas educativas

La tercera fase se desarrolló a partir del 5 de febrero del 2020. Los miembros del grupo de estudio dedicamos tres sesiones a poner en común nuestras notas y apuntes sobre las visitas y discutir los usos educativos de los fondos de conocimiento detectados.

Concretamente, en las sesiones del 5 y 14 de febrero del 2020 las maestras compartieron cómo se sintieron y qué temas surgieron en las entrevistas. Eso nos permitió hablar sobre prácticas familiares cotidianas e introducir una serie de nuevas informaciones relevantes para comprender mejor al alumnado y sus familias, así como para la reflexión personal y profesional. En este debate, resulta importante el papel de las asesoras, no tanto como únicas guías del debate, sino que dentro un espacio de dinamización compartida, se colocan como agentes activos para el planteamiento de preguntas y la profundización en ciertas temáticas y reflexiones. A su vez, las maestras empezaron a discernir los fondos de conocimiento y esbozar ideas para propuestas educativas. Las maestras dinamizaron la discusión como profesionales expertas en pedagogía y didáctica y conocedoras de los niños, niñas y familias del colegio. En la sesión del 2 de marzo de 2020 se finalizó la puesta en común de las entrevistas y también se definió el primer esbozo de actividades⁵. No se trataba entonces todavía de una propuesta definitiva pues, al igual que el pasado curso escolar, se contemplaba un encuentro con todas las familias participantes con el objetivo de compartir ideas y crear

⁵ Véase tabla resumen de las propuestas educativas en el Anexo III.

conjuntamente las propuestas finales, por lo que se programó un almuerzo con familias para el 17 de marzo del 2020.

El 13 de marzo de 2020 se cierran las escuelas y empieza un confinamiento a causa de la crisis sanitaria de la Covid-19. Esto conlleva la anulación automática del encuentro con las familias y trae incertidumbre sobre el desarrollo del proyecto⁶. El confinamiento en España se prolongó durante tres meses y concretamente *El Tiler* no volvió a abrir sus puertas hasta el 8 de junio, realizando tutorías individuales para el cierre del curso escolar. Durante este período, se realizaron las siguientes tres acciones de manera cronológica.

En primer lugar, la petición de las asesoras de asistir a las reuniones virtuales del claustro de la *Comunitat de Petits*, con el objetivo de dar soporte y continuidad al proyecto —de la forma en que fuera posible—. Por un lado, queríamos hablar directamente de las fases del proyecto aunque, sabiendo de la dificultad para seguir con lo estipulado, queríamos adentrarnos en la reflexión acerca de las intencionalidades de los fondos de conocimiento, para entenderlas no como un proyecto aislado sino como una parte de la acción educativa cotidiana. Des de esta perspectiva, las relaciones de confianza entre agentes, la contextualización educativa y la apertura del colegio a la diversidad desde la horizontalidad son elementos vertebrales del día a día escolar. En segundo lugar, los miembros del equipo de trabajo pactamos una reunión extraordinaria sobre los fondos de conocimiento. Las maestras expresaron que el proyecto, en estos momentos, les quedaba lejano, pero a su vez les preocupaba que quedara inacabado y que las familias se sintieran abandonadas. Por ello, en la reunión hicimos un extenso recordatorio de todo lo hecho y aprendido y seguidamente pensamos maneras de poder aprovecharlo en el momento actual. De este modo aparece la tercera acción durante el confinamiento: la elaboración de un vídeo-presentación del proyecto⁷ para la comunidad educativa. Hubo una cuarta propuesta para realizar un encuentro virtual con las familias participantes, pero poco después se reabrieron los colegios y las maestras tuvieron que hacer frente a muchas otras demandas del momento y no se pudo realizar.

Fase IV: Evaluación

La fase de evaluación consistió en una valoración global del proyecto. El 1 de julio de 2020 se realizó una sesión colectiva, donde asistimos ocho de las diez integrantes del grupo de estudio, debido a las restricciones sanitarias del momento.

La evaluación fue gestionada por las asesoras universitarias y tenía un doble objetivo. Por un lado, valorar los aspectos técnico-operativos y, por otro lado, valorar los objetivos del proyecto. Por distintas razones ajenas a nuestra voluntad, la sesión solo pudo durar 40 minutos así que nos centramos en el segundo objetivo, teniendo en cuenta que sobre el primero ya habían sido comentados diversos aspectos durante las reuniones virtuales. El formato de soporte para la evaluación fue una rúbrica de evaluación abierta, que mostraba los cuatro objetivos en su parte central, un espacio a la derecha para los aspectos conseguidos y otro espacio a la izquierda para los

⁶ Las acciones que no pudieron realizarse de la Fase III fueron: a) co-diseño de las actividades junto a las familias, b) realización de las propuestas educativas y c) sesiones de seguimiento de las actividades en el marco del grupo de estudio.

⁷ Vídeo publicado el 17/06/20 y accesible [aquí](#).

aspectos a desarrollar. De este modo, la evaluación se entiende no solo para hablar de fortalezas y debilidades, sino para valorar e idear de cara al curso siguiente⁸. Entre todo ello, las maestras también indicieron en el trabajo conjunto entre docentes y asesoras y como ello les proporciona más seguridad y oportunidades de reflexión y desarrollo profesional.

Finalizamos la sesión haciendo hincapié en el cambio producido en las propias maestras, tanto personal como de equipo, al haberse apropiado de un proyecto innovador y haber experimentado además una transformación por haber participado de él. ¿Qué cambios se han producido en vosotras? ¿En qué sois diferentes? fueron algunas de las preguntas que lanzamos. Esto va estrechamente relacionado con el segundo objetivo de este trabajo, así como también con un artículo científico que asesoras y maestras presentaremos a finales de año en coautoría. Por lo tanto, las respuestas a tales cuestiones se desarrollarán en el siguiente apartado.

4. ANÁLISIS

4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La práctica, y el consecuente análisis derivado de ella, se ha llevado a cabo desde el enfoque etnográfico de observación participante durante un curso escolar completo. Esto me permitió vivir —y no sólo observar— las prácticas educativas en su ambiente natural y de primera fuente, y producir una descripción sistemática de carácter cualitativo de las prácticas estudiadas. En ese sentido, los diarios de campo constituyeron la herramienta central para la recogida de información para el análisis, junto con registros de audio de las reuniones del grupo de estudio, entrevistas individuales a maestras y otros soportes gráficos, como las rúbricas de evaluación del proyecto.

El papel de las asesoras universitarias se ha ido construyendo con el paso del tiempo, tomando en cuenta las sinergias naturales que se iban produciendo en el grupo de estudio. Por un lado, nos encontramos con Cristina Zhang Yu y Júlia Vendrell Pleixats, quienes desarrollaron en la práctica cotidiana el asesoramiento psicopedagógico del proyecto. Por otro lado, José Luís Lalueza como coordinador del grupo de investigación-acción al que pertenecemos todas las asesoras psicopedagógicas. Éste último, junto a la directora del centro escolar, tiene un papel más institucional como promotor de acuerdos entre instituciones. Por ello, participó del grupo de estudio en la primera reunión para negociar la definición de los objetivos del proyecto y en la última reunión para participar en la evaluación final.

Las asesoras empezamos el curso con un rol dinamizador, encargándonos de iniciar, guiar y cerrar las reuniones del grupo de estudio. Debemos considerar que se trata del segundo año que el proyecto se lleva a cabo y la mitad del equipo de maestras era nuevo, por lo que hacía falta recapitular lo previamente hecho y, a su vez, dar unas bases teórico-reflexivas de los propósitos del mismo. La dinamización se fue paulatinamente transformando en una dinamización compartida por todas las participantes. Las dos asesoras principales actuamos como nexos de comunicación y trabajo directo con el conjunto de maestras, aportando espacio para la preparación previa de las entrevistas a las familias, dando acompañamiento y seguridad a las docentes en las visitas a los hogares y procurando también espacios de reflexión posteriores a las visitas, así como en las reuniones grupales.

⁸ Véase rúbricas de evaluación en el Anexo IV.

Paralelamente, las dos asesoras manteníamos espacios de revisión continua del avance del proyecto junto al equipo de asesoramiento de la universidad. A medida que pasa el tiempo, las maestras autodirigen las discusiones, construyen nuevos conocimientos y son totalmente autónomas en el diseño de las actividades escolares. Las asesoras universitarias desarrollamos un rol de moduladoras de las reuniones mediante preguntas reflexivas, especialmente en la puesta en común de las entrevistas a las familias, en el período de confinamiento y en evaluación final del proyecto anual.

4.2. DIMENSIONES DE ANÁLISIS

En este análisis nos planteamos responder a la siguiente pregunta: ¿Qué aprendizajes para la escuela intercultural obtienen las maestras en su participación en el proyecto FdC y qué transformaciones personales y profesionales se derivan de ello?

Consideremos que la respuesta a esta pregunta se halla en analizar aquello que las maestras han podido conocer acerca de las vidas familiares de sus alumnos y las implicaciones de diversa índole que estos nuevos conocimientos han producido. Es por eso que utilizaremos los tres ejes que aparecen en el guion de las entrevistas familia-escuela realizadas en el marco del proyecto:

- Eje 1: Prácticas familiares
- Eje 2: Migración e inclusión social en el territorio
- Eje 3: Educación y expectativas de futuro

Esta es una aproximación cualitativa para demostrar que la aproximación de los fondos de conocimiento supone una posibilidad de aprendizaje profesional para situarse en una vivencia diferente —conocer y comprender tanto a las familias como a una misma—; todo ello, dirigido a un objetivo final: avanzar hacia la escuela intercultural, en la que se amplía el respeto y el interés por los diversos puntos de vista, se da la posibilidad de poner en entredicho los propios criterios culturales y en la que las prácticas familiares no son extrañas a la escuela, sino que son uno de los pilares que la conforman.

4.3. ANÁLISIS A PARTIR DE LAS DIMENSIONES

A continuación, se presentan y discuten las tablas del análisis de cada uno de los ejes presentes en la entrevista realizada a las familias.

1. Prácticas familiares	
Conceptos	Noción fondos de conocimiento
	Noción cultura
	Noción relaciones de poder y etnocentrismo
	Noción atención a la diversidad
Ampliación de la mirada	Creciente interés en la vida familiar
	Mayor comprensión de los motivos, los valores y las prácticas familiares
	Constatación de prejuicios y desarrollo de empatía y proximidad

Propuestas educativas	Creación de actividades y/o proyectos diversos, personalizados y contextualizados
	El proyecto fondos de conocimiento como un eje vertebral de la vida escolar
	Debates incipientes sobre qué temáticas pueden y/o deben tratarse en la escuela

2. Migración e inclusión social en el territorio	
Ampliación de la mirada	Creciente interés en la historia familiar y las relaciones sociales
	Mayor comprensión de los motivos y los valores relacionados con la migración y la inclusión social
	Constatación de prejuicios y desarrollo de empatía y proximidad
Redes sociales	Promoción de redes sociales entre familias de la escuela

3. Educación y expectativas de futuro	
Ampliación de la mirada	Creciente interés en las expectativas vitales y escolares
	Mayor comprensión de los valores relacionados con la educación
Nexos de relación y reconocimiento	Mayor horizontalidad en las relaciones familia-escuela
	Propuestas de acción conjunta entre agentes educativos

4.3.1. Eje 1: Prácticas familiares

A.1 Conceptos

A.1.1. Noción *fondos de conocimiento*: Las participantes nos apropiamos del lenguaje y sentido de la aproximación de los fondos de conocimiento. De este modo, constatamos que todas las familias tienen saberes y habilidades que nosotras podemos y debemos identificar, valorar y visibilizar en la agenda educativa. Además, se aprecia que estos fondos de conocimiento pueden ser muy diversos entre ellos. Esto ayuda a desesencializar los colectivos culturales, es decir, a dejar de pensar en los individuos solamente según un “supuesto *background*” fuertemente folklorizado, sobretodo cuanto más desconocido y lejano se sitúa de la mayoría imperante.

En la sesión de evaluación hay una satisfacción general por haber planteado actividades diversas, tanto entre ellas como respecto al curso anterior. Algunas maestras, en los inicios del proyecto, habían expresado su temor a quedarse enquistadas en cierto tipo de propuestas educativas —por ejemplo, la comida— y ven este temor superado. Se aprecia una reconceptualización de lo que significa la cultura y los conocimientos personales y familiares. [Júlia_NotasCampo_01.07.20]

A.1.2 Noción *cultura*: Las discusiones en el marco del grupo de estudio acerca de las diferencias culturales entre grupos y dentro de un mismo y las tensiones culturales y la hibridación cultural nos han permitido ampliar nuestro concepto de cultura. De este modo, los discursos de las profesionales se han empezado a mover desde la cultura entendida como estática —y, por ello, como elemento

esencializador— a la cultura entendida como dinámica y cambiante —donde se entremezclan prácticas, personas, relaciones de poder, autonarraciones y más—. Esta transformación de los discursos entorno a la noción de cultura se aprecia claramente en los dos ejemplos siguientes, entre los cuales transcurrieron cinco meses:

Durante una entrevista a una familia de origen chino, la maestra lanza las siguientes preguntas: «¿Cómo transmitís vuestra cultura a vuestros hijos?» «¿Cómo les enseñáis la cultura china?», a lo que la madre entrevistada no supo qué responder. Más tarde, en el grupo de estudio, comparte con las compañeras que «m'ha sorprès la poca menció a la seva cultura». Entiendo que la maestra se refiera a la “cultura china” como un “todo”. Esto me hace pensar en una visión estática de la cultura, por lo tanto, ésta se configura como un elemento esencializador. [Júlia_NotasCampo_12.12.19]

Las maestras defienden el potencial de las propuestas surgidas del proyecto FdC por profundizar en lo que realmente es importante para las familias. Las asesoras asentimos y proponemos términos más precisos, como que las propuestas son más contextualizadas y consiguen desmarcarse de la estereotipación. Una de las maestras dice «Ser d'un país no és només ser espanyol, torero i sevillana, per exemple. Potser hi ha persones que li donen importància a la bandera, però no és el més important. Amb FdC podem veure a què li donen més importància cada una de les famílies.» Esto denota una noción de cultura dinámica y cambiante, entendiendo que la identidad cultural responde a un tiempo y contexto concretos que van cambiando. [Júlia_NotasCampo_20.05.20]

A.1.3 Noción relaciones de poder implícitas i etnocentrismo: Tomamos conciencia de la estigmatización y discriminación que conlleva pertenecer a grupos minorizados y de las relaciones de poder implícitas aunque inconscientes que existen también en el colegio, siendo la mayoría de profesionales pertenecientes al grupo cultural hegemónico en el territorio catalán y español. Se expone que, en general, existe un etnocentrismo en las instituciones que marca un tipo de convivencia basada en una jerarquía de la diversidad sociocultural.

Después de la entrevista que hemos tenido hoy, la maestra y yo hemos estado hablando bastante rato. Hemos acabado diciendo que las diferencias no se explican sencillamente por el país de procedencia sino por el estatus donde se te ubique a ti y a tu cultura familiar en el territorio donde vives. [Júlia_NotasCampo_10.12.19]

A.1.4 Noción atención a la diversidad: Se observan cambios en los discursos de atención a la diversidad y cómo ésta es entendida, construyendo una visión más crítica de cómo la diversidad en las escuelas es entendida y atendida. Herrera et al. (2002) dicen que «L'acomodació a l'ordre de les coses porten a les majories socials a acceptar la pluralitat i coexistència de models identitaris o culturals diferents, però no a una convivència real basada en el diàleg i la igualtat d'oportunitats» (p.47). La participación en el proyecto FdC nos ha permitido ser más conscientes de ello. No se trata de convivir en la diversidad, sino de llegar a convivir en un plano de respeto e igualdad y, para ello, hace falta reconceptualizar nuestras posiciones y acciones educativas desde una óptica de justicia social y educativa.

A los inicios de proyecto, en el momento de elegir las familias participantes del proyecto, observé un uso de lenguaje estigmatizador y discursos relacionados con visiones de la

diversidad como problema y como mito (Tarabini, 2018). Es decir, o bien se ve la diversidad en clave deficitaria o bien se entiende que ésta es enriquecedora en sí misma pero sin ninguna acción al respecto. «No sería millor triar alumnes que “tinguin alguna cosa”?» fue una de las aportaciones. A finales del proyecto, observo que los discursos de las maestras no son los mismos y que éstos se encuentran en más sintonía con las bases teóricas de la aproximación de los fondos de conocimiento. Por lo tanto, con una visión mucho más crítica de la atención a la diversidad. [Júlia_NotasCampo_10.06.19]

A.2 Ampliación de la mirada

A.2.1 Creciente interés en la vida familiar: Las visitas a los hogares constituyen un espacio y tiempo privilegiados para conocer más sobre la vida familiar —cotidianeidad, organización del hogar, relaciones entre los miembros familiares, etc.— y el diálogo que se establece crea una intimidad que permite visualizar a las maestras más allá de su profesión, por ejemplo también como madres, y las sitúa en una posición más cercana. Esto permite crear un vínculo basado en el reconocimiento y la confianza mutua.

Se valora que hay un “cambio de chip” —es decir, un cambio de paradigma— en el momento de hacer las tradicionales reuniones familia-escuela estipuladas por el centro. Ahora, las maestras se interesan e inciden más en la vida familiar, en las distintas realidades de sus alumnos y alumnas. Por lo tanto, el proyecto FdC contribuye a tener una visión más holística del alumnado, que va más allá del día a día escolar [Júlia_NotasCampo_13.05.20]

Ante la pregunta sobre como el proyecto FdC las ha transformado, una maestra explica: «M’ha fet canviar, entre d’altres, la meva manera de fer les entrevistes de centre amb les famílies. Ara em centro més amb tot el que envolta a l’infant realment. La seva vida. Així, després ho puc integrar més fàcilment al dia a dia de l’aula». [Maestra_EvaluaciónFinal_01.06.20]

A.2.2 Mayor comprensión de los motivos, los valores y las prácticas familiares: Conocer mejor las prácticas familiares nos ayuda a entender las dinámicas de los núcleos familiares y sus motivos subyacentes, y legitimar las narraciones y las elecciones de las familias. En otras palabras, el proyecto FdC nos da oportunidades de transformación para descentralizar la normatividad blanca que impera en nuestras miradas personales y profesionales. De este modo, damos espacio a otras formas de ser y hacer y legitimamos prácticas que son ajenas a las propias.

La entrevista ha permitido entender como es su día a día y el porque de la distribución de responsabilidades familiares. El rol y la responsabilidad de la hermana mayor se explica por distintas razones —horarios laborales, valores de crianza colectivistas, valores sobre la superación personal ligados al proceso migratorio, etc.—. En ese sentido, tanto la maestra como yo hemos notado que la madre tenía ciertos discursos de justificación —¿puede ser a consecuencia de que haya recibido críticas al respecto?—. Sin duda, esto nos reafirma en que debemos realizar las visitas a los hogares sin asunciones prematuras, con respeto, apertura de mente y ganas de escuchar, tal y como habíamos hablado previamente a la visita.

Ha sido interesante hablar después con la maestra sobre la importancia de legitimar los discursos y formas de vida de las familias. Conocer nos ayuda a entender, y entender nos ayuda a legitimar y validar cosas que antes hubiéramos tachado como inválidas. En ese

sentido, discutimos sobre qué influencia a la madre de esta familia a tomar la decisión de dar responsabilidades de peso a la hija mayor respecto el cuidado de sus hermanas menores. La maestra destaca el componente cultural, ya que en Honduras nos ha contado que los jóvenes se ocupan también de las tareas de crianza y del hogar. Yo añado que, más allá de esta concepción adquirida culturalmente, según lo que nos ha contado también tiene que ver con las redes de apoyo y sus condiciones laborales. Aquí la tutora recalca que para nosotras dos, lo más normal sería contratar a un canguro/niñera, pero que para esta madre lo normal es recorrer a un familiar. «Per exemple, tu no faràs que el tiet s'ocupi dels teus fills perquè estaràs restringint el seu temps lliure. Però entenc que per a ella és diferent, ho veu diferent», dice la maestra. Acabamos la conversación hablando de las diferencias entre sociedades colectivistas e individualistas. [Júlia_NotasCampo_10.12.19]

A.2.3 Constatación de prejuicios y desarrollo de empatía y proximidad: Gracias a los nuevos conocimientos sobre las familias, las profesionales podemos identificar nuestros juicios de valor y suposiciones prematuras. A su vez, la expansión de la mirada que nos ofrece la interacción con las familias, nos lleva a subsanar estos juicios de valor erróneos y a una mayor empatía y comprensión de las vidas de los alumnos.

Ante la pregunta sobre como el proyecto FdC las ha transformado, una maestra explica «La teva posició és una altra. També hi ha un canvi com a persona, canvies la teva manera d'entendre a les persones i no dones per fet les coses. Et preguntes el per què d'aquella situació». [Maestra_EvaluaciónFinal_01.06.20]

A.3 Propuestas educativas

A.3.1 Creación de actividades y/o proyectos diversos, personalizados y contextualizados:

Pese a que hay algunos momentos donde aparece una instrumentalización de elementos culturales atribuidos a las familias, el acceso a los fondos de conocimiento de las familias permite crear actividades y/o proyectos diversos, personalizados y contextualizados. En ese sentido, discutimos sobre las diferencias entre actividades de carácter multicultural e intercultural y entendemos que el proyecto FdC nos permite visibilizar e incluir la diversidad de forma mucho más abierta, profundizando en temas cercanos e importantes para las niñas, los niños y las familias. Además, las familias son consideradas agentes activos en el diseño e implementación de las propuestas educativas. De esta forma, a pesar de que lo seguimos valorando, vamos más allá del plano folklórico y de la celebración, personalizando y tejiendo vínculos.

A lo largo de la reunión de hoy, las dos asesoras hemos intentado plantear interrogantes y sugerencias para ampliar la discusión y las reflexiones entorno a los fondos de conocimiento de las familias. Nuestra intención era llegar a una visión menos folklorizada y simplista. Por ejemplo, encontrar diversas posibilidades a la vestimenta con telas del país de origen de una familia nigeriana e ir más allá de lo sugerido por las maestras de aprovecharlo con fines escolares para reducir los cochecitos —es decir, instrumentalizándolo—. Su idea principal era que la familia enseñase como se colocan las telas para que sirvieran para transportar a los niños y niñas y reducir el uso de cochecitos en el recinto escolar. Las asesoras hemos intentado ampliar el debate para ver otras posibles opciones, argumentando que seguramente hay muchos otros aspectos relacionados con este tipo de vestimenta que serían interesantes de

conocer. Por ejemplo, ¿qué significa para ellos? ¿qué importancia le dan? ¿y qué usos? ¿en qué momentos o situaciones relevantes son utilizados? [Júlia_NotasCampo_04.12.19]

Durante la reunión virtual se remarca el potencial de las propuestas FdC en contraposición a otras propuestas de diversidad cultural en el marco de la escuela, como la merienda intercultural y el dibujo de banderas de países realizado para la celebración del Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo. Una de las maestras dice «Les activitats que proposem nosaltres són molt més individualitzades. A més a més, cada any hi ha propostes diferents.» Todas expresamos nuestro acuerdo en que diferenciamos las propuestas educativas en cuanto a que la primera tiene un carácter más cerrado y folklorizado y las propuestas basadas en los fondos de conocimiento tienen un carácter más abierto y personalizado. [Júlia_NotasCampo_20.05.20]

A.3.2 El proyecto fondos de conocimiento como un eje vertebral de la vida escolar: Más allá de las propuestas específicas elaboradas en el marco del proyecto, aparece la posibilidad de crear una tendencia a mantener este vínculo entre la escuela y las diferentes realidades que conviven dentro y fuera de ella. De este modo, se entiende que el proyecto Fondos de Conocimiento puede pasar de ser un proyecto singular y aislado a ser un proyecto sostenido en el tiempo y un eje vertebral de la cotidianeidad escolar.

En la evaluación final, discutimos sobre la idea de que las actividades surgidas en el marco del proyecto FdC no se limiten a tan solo un día o un proyecto de semanas concretas, sino que se debe seguir incentivando tanto las temáticas como la colaboración familiar. Una maestra añade que «Si ens ho proposessim podríem tractar els fons de coneixements de forma diària. Potser el dia a dia escolar, com que és tan exigent, no ens ho posa fàcil, però en realitat tenim oportunitats diàries per lligar amb fons de coneixement de les famílies». [Júlia_NotasCampo_01.07.20]

A.3.3 Debates incipientes sobre qué temáticas pueden y/o deben tratarse en la escuela: A lo largo del curso, han surgido conversaciones externas e internas sobre qué temas pueden surgir en la escuela y de qué manera pueden tratarse. No se ha desarrollado una reflexión profunda al respecto, pero resulta interesante observar cómo el proyecto FdC produce debates entorno a la apertura del colegio a la sociedad.

Después de que la religión haya aparecido en más de una entrevista como un elemento importante dentro del núcleo familiar —prácticas cotidianas, socialización y valores en la crianza—, a algunas profesionales nos hace plantearnos si la religión debe tener también espacio en un contexto de escuela laica, considerándola parte de los fondos de conocimiento de las familias. Al mismo tiempo, nos damos cuenta que, si bien pertenecemos a una escuela laica, está cimentada sobre valores y festividades cristianas. [Júlia_NotasCampo_05.02.20]

4.3.2. Eje 2: Migración e inclusión social en el territorio

B.1. Ampliación de la mirada

B.1.1 Creciente interés en la historia familiar y las relaciones sociales: Las entrevistas constituyen un espacio y tiempo privilegiados para conocer más sobre la historia familiar —procesos de migración, inclusión social al territorio, miembros del hogar, etc.—. Esto permite crear un vínculo basado en el

reconocimiento y la confianza mutua. En numerosas ocasiones, los espacios creados en el proyecto FdC nos proporcionan informaciones hasta entonces desconocidas, pero que resultan claves para las familias a quienes queremos acompañar y, por lo tanto, también deberían ser reconocidas por la institución escolar y sus profesionales.

Las dos compartimos lo mucho que nos ha gustado saber más sobre el proceso migratorio de la familia. Hemos podido conocer muchos aspectos que se relacionan con este hecho: tradiciones, valores, sentimientos... que nos resultaban desconocidos. Estoy muy agradecida y me parece muy interesante que la madre nos haya hablado de todo el proceso con naturalidad. En realidad, es uno de los temas sobre los que más nos ha hablado y se desenvolvía cómodamente en la conversación. Creo que tenía ganas de ser escuchada, tanto por nosotras como representantes de la escuela como también, en un sentido más general, por la sociedad donde vive y los prejuicios que la inundan. La maestra también lo cree así.
[Júlia_NotasCampo_12.12.2019]

B.1.2 Mayor comprensión de los motivos y los valores relacionados con la migración y la inclusión social: Esto nos ayuda a entender la historia familiar, las dinámicas familiares y sus motivos subyacentes, y a legitimar las narraciones y elecciones de las familias. Además, también somos más conscientes de que no todas las migraciones son iguales y, por lo tanto, las motivaciones, expectativas y experiencias son diversas. Por ejemplo, hemos aprendido que:

Una vez realizadas todas las entrevistas, ponemos en común las narraciones que han compartido las familias. Con ello aprendemos muchas cosas:

- *Entre el alumnado y sus familias existen una amplia diversidad de proyectos migratorios.*
- *En el caso de la migración de América Latina, hay un alto porcentaje de desplazamientos dónde es la mujer joven y sola quien emigra primero para ayudar económicamente a la familia.*
- *En las migraciones de carácter circular, las expectativas a mantener el desplazamiento son abiertas y existe una cierta constante itinerante entre generaciones. Hay regiones del mundo dónde hay una amplia tradición de migración circular. Es una práctica arraigada al territorio y se vive con naturalidad. En este caso, son las personas que migran las que reciben un apoyo financiero inicial por parte de familiares o amigos. Eso explica la apertura de negocios y la organización laboral-familiar durante los primeros años en el nuevo territorio.*
- *En las conversaciones con las familias sobre los procesos migratorios y la inclusión social al territorio, emergen cuestiones de género y cuestiones de red comunitaria. Aquellas familias provenientes de comunidades colectivistas, existen grandes expectativas en cuanto a la educación en valores comunitarios. Esto se relaciona con acciones cotidianas, planes de futuro para los hijos e hijas o choques culturales con la cultura hegemónica e individualista del país donde actualmente viven.*

[Júlia_NotasCampo_14.02.2020]

B.2. Redes sociales

B.2.1 Promoción de redes sociales entre familias de la escuela: En el marco del proyecto FdC se promueven actividades abiertas a la totalidad de las familias, procurando que éstas sean agentes activos en el diseño y ejecución de las mismas. Todo ello contribuye a la creación de un tejido relacional interfamiliar. Además, este marco también facilita que las familias expresen sus deseos y necesidades de establecer lazos más estrechos con el entorno —ya sea con las familias del colegio, con el profesorado o con el barrio—. Esto ofrece a la escuela una oportunidad de facilitar el acceso de las familias a los servicios sociales, las entidades o los equipamientos del barrio.

En la evaluación del proyecto, las maestras valoran como necesario y positivo dar más tiempo y espacios al proceso de creación de actividades, para que sean momentos donde tejer relaciones entre familias. A su vez, valoran la importancia de otras propuestas simultáneas del centro, como los “Cafès amb família”. [Júlia_NotasCampo_01.07.2019]

4.3.3. Eje 3: Educación y expectativas de futuro

C.1 Ampliación de la mirada

C.1.1 Creciente interés en las expectativas vitales y escolares: Las maestras valoran muy positivamente tener un espacio tranquilo y cercano para hablar sobre el papel que las familias otorgan a la escuela y la valoración que hacen de ella, así como otros temas relacionados con las proyecciones de futuro familiares.

Una madre hace hincapié en la importancia de los valores del país de origen, se desvincula de ciertas tradiciones del mismo, subraya cómo su propia experiencia de vida migrada la ha marcado y como todo ello influencia en las prácticas familiares y en como educa a sus hijos. Después de la entrevista, la maestra destaca que ahora puede comprender mucho mejor el modelo educativo de la familia y valora muy positivamente todo lo que ha contado acerca de su opinión y satisfacción con la escuela. [Júlia_NotasCampo_10.12.2019]

C.1.2 Mayor comprensión de los valores relacionados con la educación: Las entrevistas nos permiten también comprender qué valores sustentan la educación familiar y visualizar como las experiencias vitales influyen en las perspectivas de futuro. Las conversaciones que se dan significan un acercamiento de posiciones entre las familias y la escuela y como estos dos agentes, mediante el (re)conocimiento, podemos llegar a acuerdos educativos que tengan sentido para ambos.

Conocer la historia de vida de la madre, incluyendo cómo ha sido su proceso migratorio y conociendo las dificultades personales en sus primeros años en el nuevo país, nos posibilita entender mucho mejor de dónde nace su discurso sobre el futuro de su hija. Los valores con los que educa a su hija y las perspectivas educativas y personales que tiene hacia ella se dirigen a que se convierta en una «mujer autónoma y que no tenga que depender de nadie». [Júlia_NotasCampo_13.12.2019]

C.2 Nexos de relación y reconocimiento

C.2.1 Mayor horizontalidad en las relaciones familia-escuela: La creación de vínculos familia-escuela más fuertes gracias al conocimiento y validación mutua, conduce a una relación más horizontal. Tanto maestras como familias se sienten más seguras en la relación con el otro, lo que proporciona una

mayor proximidad para tratar sobre las expectativas, la satisfacción o los interrogantes que una de las dos partes pueda tener.

Creo que la entrevista ha dado una oportunidad muy buena de acercamiento familia-escuela, ya que la madre ha podido expresar como se siente en relación al colegio y la maestra ha recibido un “feedback” hasta el momento desconocido. La madre nos ha contado que valora mucho la comprensión que tienen las maestras en una gran diversidad de ámbitos — flexibilidad en el proceso de control de esfínteres o en el pago a plazos de los servicios escolares— y también la actitud abierta que percibe de toda la plantilla profesional. Nos cuenta que en otros colegios no es así y que por ello está muy agradecida. «Se moldea a mi situación y eso me da tranquilidad». Sin embargo, debido a los horarios laborales tiene muy poca relación directa con las maestras. ¿Esta entrevista puede haber trazado un puente importante y necesario entre ambos contextos? ¿Se siente la madre más comprendida? [Júlia_NotasCampo_10.12.2019]

Hoy una maestra nos ha contado una anécdota que ocurrió el año pasado y que considera importante. En el contexto de una sesión de nutrición como propuesta para las familias dentro del centro, una madre fue duramente criticada por el ponente invitado. «Quan vam sortir de la reunió jo li hauria pogut dir “fins demà” però em vaig sentir més propera com per crear una oportunitat de temps i espai per parlar i escoltar.», nos cuenta la maestra. Dice que esta reacción fue gracias a la cercanía que había ganado con las familias mediante las visitas a los hogares. [Júlia_NotasCampo_13.05.2020]

C.2.2 Propuestas de acción conjunta: El desarrollo del proyecto FdC brinda posibilidades de incluir a las familias en la actividad escolar o incluso más allá de las paredes del centro educativo. Concretamente, este año hemos considerado los fondos de conocimiento familiares como recurso educativo para la elaboración de actividades curriculares con el alumnado —por ejemplo, la visita al restaurante de una familia— y proyectos de centro —codiseño del patio y los rincones de juego simbólico entre docentes, familias y alumnos dando espacio al interés en los espacios educativos y los conocimientos de bricolaje de una madre y un padre—. La experiencia vivida durante el año también nos ha permitido la detección de intereses o necesidades de los padres y madres —expansión de las redes sociales a través de la AFA⁹ y los Cafès amb Família¹⁰ o la oportunidad de entrelazar propuestas entre los padres y otras entidades, como la biblioteca del barrio—.

Una vez finalizado el análisis, nos damos cuenta que cada eje nos aporta algo concreto y, a su vez, es el conjunto de todos ellos lo que nos permite avanzar hacia aprendizajes y transformaciones más profundas. En primer lugar, las prácticas cotidianas emergen como el eje más trabajado, ya que es principalmente de éstas que las maestras crean puentes entre la escuela y la vida familiar del alumnado. Por ello, podemos decir que el eje 1 va ligado a la personalización y contextualización educativa mediante la generación de actividades basadas en los fondos de conocimiento detectados. Este eje también se conforma como una gran oportunidad para la formación continua en base a nociones conceptuales del marco socioconstructivista y crítico-transformador de la educación. En

⁹ AFA: Asociación de Familias.

¹⁰ Cafès amb Família: espacios de encuentro y discusión sobre distintas temáticas, donde participan principalmente las familias del centro escolar pero están abiertas a otros agentes socioeducativos.

segundo lugar, los aspectos sobre las migraciones e inclusión social ayudan a comprender más el contexto de los alumnos, dándonos la oportunidad de adoptar la perspectiva de las familias y entender sus procesos vitales. Por lo tanto, el eje 2 se relaciona estrechamente con el cambio personal y profesional de las maestras gracias a conocer nuevas y múltiples historias y perspectivas de las familias del alumnado. Finalmente, el tercer eje sobre educación y expectativas de futuro, más allá de proporcionar también una ampliación de la mirada de las profesionales, se enlaza con la generación de propuestas de relación y colaboración entre las familias y la escuela. Es decir, permite la construcción de lazos basado en acuerdos y metas compartidas. Por lo tanto, podemos decir que el eje 3 permite la acción conjunta de estos agentes educativos. Cabe decir que este último eje es quizás el menos prominente y sería algo interesante a tener en cuenta para el año que viene.

5. CONCLUSIONES

El programa fondos de conocimiento se trata de una estrategia de contextualización educativa que busca el reconocimiento y validez de los conocimientos y prácticas culturales de las familias pertenecientes a grupos no hegemónicos y minorizados. Para ello, se usa una metodología etnográfica que permite visitar los hogares de los estudiantes, entrevistar a los adultos de la familia y conocer sus formas de vida así como detectar un conjunto de habilidades y saberes a incorporar posteriormente en la agenda educativa. Como diversos autores afirman (Esteban-Guitart & Llopart, 2016; Esteban-Guitart & Vila, 2013; Lalueza, Zhang-Yu et al., 2019), la fuerza de esta estrategia recae en la construcción de lazos de confianza y mutuo conocimiento entre familia y escuela, por lo que es necesario una transformación de las relaciones de poder entre ambas.

Enmarcado en la implementación del programa fondos de conocimiento en una escuela pública catalana, este trabajo apuntaba hacia dos objetivos: documentar el proceso de implementación del proyecto FdC en el IE *El Tiler* y valorar qué nuevos conocimientos, aprendizajes y transformaciones obtienen las profesionales participantes. Con ello, se pretendía defender la aproximación de los fondos de conocimiento como un ejercicio de justicia social y educativa para la escuela intercultural.

Respecto el primer objetivo, creemos primeramente necesario reivindicar la importancia de documentar los procesos educativos y, en especial, las experiencias educativas de innovación. Documentar significa dejar constancia de un trabajo realizado, en este caso, de forma narrada y escrita. Este ejercicio nos ayuda a reflexionar sobre la práctica, permite convertir conocimiento tácito en explícito, genera literatura psicopedagógica local, da visibilidad a la acción de los equipos docentes e interdisciplinares y puede también ayudar a otros a innovar.

En este trabajo, la documentación de cada una de las fases del proyecto FdC nos ha permitido identificar y relatar el conjunto de decisiones tomadas y acciones realizadas, reflexionando a su vez sobre su por qué. Por ejemplo, explicitar por qué el grupo de estudio se conforma de todas las maestras de educación infantil recalca el carácter comunitario del centro escolar. A su vez, la apropiación del proyecto por parte de las maestras —plasmada en su rol activo y dinamizador durante las sesiones de trabajo—, unida a su valoración positiva sobre la continuidad de las asesoras externas en el proyecto, da luz tanto sobre la autonomía, cohesión, compromiso y aprendizaje del claustro docente como sobre la importancia que da este colectivo a las sinergias entre distintos agentes y las posibilidades de desarrollo profesional que de ellas se derivan.

Por otro lado, consideramos como futuras acciones la posibilidad de expandir el proyecto al resto de comunidades del centro educativo; involucrar la figura del promotor escolar en el proyecto; o dar paso a las familias participantes dentro del propio grupo de estudio. Otra cuestión importante sería atender a cómo percibe el alumnado la involucración activa de sus familiares en el diseño y dinamización de actividades. Todas ellas nos parecen cuestiones fundamentales en tanto que emergen de nuestros propósitos finales: seguir encaminándonos hacia prácticas más justas y plurales.

Respecto al segundo objetivo nos interesaba especialmente ahondar, bajo la óptica de la educación intercultural, sobre los conocimientos y las transformaciones profesionales originadas de la participación en este proyecto educativo innovador. Para ello, se analizó cualitativamente la experiencia mediante los tres ejes del guion de las entrevistas FdC familia-escuela para determinar qué aprendizajes se construyeron colectivamente. Además, se partía de la tesis de que el grupo de estudio permite espacios relevantes de discusión, creación, desarrollo y transformación profesional. Cabe decir que este proceso de aprendizaje y transformación de las identidades y las prácticas profesionales a través de la participación en grupos de estudio es posible al entenderse éste como un espacio de colaboración y ayuda mutua con el objetivo de conseguir un crítico y mejor desempeño profesional y no como un proyecto impuesto de forma externa al centro escolar.

Podemos establecer dos líneas básicas de aprendizaje para la transformación profesional. En primer lugar, el proyecto FdC y su materialización mediante la formación de un grupo de estudio se configura como una herramienta teórico-metodológica para la deconstrucción personal y profesional, lo que posibilita cambios en la identidad de las educadoras. Tanto las maestras como las asesoras desarrollan aprendizajes conceptuales acerca de las prácticas familiares, los procesos de migración e inclusión social y sobre los valores educativos presentes en los hogares del alumnado y la historia familiar. Del mismo modo, conocer más a las familias permite una ampliación de la mirada que cristaliza en la constatación de prejuicios, una mayor empatía y sensibilidad cultural —propia y ajena— y la motivación para seguir aprendiendo de y sobre el alumnado, las familias, las compañeras y el entorno.

En segundo lugar, el proyecto FdC permite crear continuidades educativas entre el contexto familiar y escolar del alumnado. Aunque los procesos de innovación curricular a los que esto va ligado —y que configuran uno de los principales objetivos de la aproximación— no se hayan podido implementar en el curso actual debido al estado de emergencia sanitaria por el Covid-19, sí podemos valorar positivamente el trabajo previo y las intenciones que lo subyacen. De ese modo, podemos ver que, por un lado, las maestras se apropian del proyecto al incorporar el lenguaje propio de la aproximación, al incorporar también el papel de “etnógrafa” o “aprendiz” de las condiciones y formas de vida de sus alumnos a su papel tradicional de maestra (Esteban-Guitart et al., 2018) y al considerar el proyecto como un potencial eje vertebral de la vida escolar debido a su carácter personalizador y contextualizador. Por otro lado, se establece un proceso de reconceptualización de las relaciones familia-escuela y se empieza a perfilar una mayor horizontalidad entre estos dos contextos de vida.

Todas estas transformaciones, que son tanto a nivel individual como colectivo y tanto personal como escolar, van de la mano del conocimiento y el diálogo cultural para dar una respuesta intercultural crítica a la realidad de nuestro territorio.

De este modo, concluimos que la aproximación de los fondos de conocimiento y su materialización en el grupo de estudio se configura como un espacio necesario para la reflexión y construcción de

una misma como persona, como maestra y como equipo educativo para la escuela interculturalmente inclusiva. Tal y como afirma Tarabini (2018), más allá de la voluntad docente —que sin duda es necesaria— necesitamos generar condiciones sociales y pedagógicas para que todos los centros educativos del territorio español puedan avanzar de forma sostenida en el despliegue de prácticas educativas justas e inclusivas. Ello conlleva medidas sociopolíticas contra la segregación escolar y las condiciones de trabajo del profesorado así como solventar la falta de espacios de reflexión y planificación docente. Des de aquí defendemos la implementación del programa fondos de conocimiento como una oportunidad de dotar de dichos espacios, como una herramienta para la concienciación social, educativa y política de los agentes educativos y como una respuesta inclusiva, antirracista y culturalmente sensible.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusive: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 145, 17-44.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631.
- Besalú, X. (2001). Educación intercultural: La perspectiva europea. *Revista de Educación Especial*, 30, 97–114.
- Brito Rivera, L. F., Subero Tomás, D., & Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 39–53. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Calero, J., & Escardíbul, J. O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2), 413–438.
- Escarbajal Frutos, A. (2010a). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 411–418.
- Escarbajal Frutos, A. (2010b). Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(3), 95–103.
- Esteban-Guitart, M., & Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad (Inclusive education from the funds of knowledge and identity approach). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 145–157.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., & Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación En Educación*, 10(2), 21–34.
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M., & 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., & Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo “fondos de conocimiento.” *Cultura y Educacion*, 25(2), 241–254. <https://doi.org/10.1174/113564013806631282>
- González, N. (1995). The Funds of Knowledge for Teaching Project. *Practicing Anthropology*, 17(3), 3–6. <https://doi.org/10.17730/praa.17.2.a036j1q422223625p>
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. In *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Herrera, D., Albaigés, B., & Garet, M. (2002). *Educació en el lleure i interculturalitat. Infants d'origen immigrat i treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure de Catalunya*. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/1/l/v/q/m/5/7/a/p/1319.pdf>

- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149–162.
- Lalueza, J. L., Martínez-Lozano, V., & Macías-Gómez-Estern, B. (2019). The transition of Roma children into school: Working relationally across cultural boundaries in Spain. In M. Hedegaard & A. Edwards (Eds.), *Supporting Difficult Transitions Children, Young People and Their Carers* (pp. 153–174). Bloomsbury.
- Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61–81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Llopart, M. (2017). *La pràctica educativa a través de l'aproximació dels fons de coneixement i d'identitat* [Tesi doctoral, Universitat de Girona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/403714#page=1>
- Moll, L. C. (2014). *L.S. Vygotsky and Education*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203156773>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & 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>
- Moreno Yus, M. . Á. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358–378. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-148>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17–31.
- Subero, D., Llopart, M., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad de estudiantes y familias de origen extranjero. El “Proyecto Girona.” *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 78–85.
- Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153–175. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>

7. ANEXOS

ANEXO 1: Guión de las entrevistas a las familias en el marco del proyecto fondos de conocimiento

ENTREVISTA FONDS DE CONEIXEMENT
<p>Què pretenem?</p> <ul style="list-style-type: none">○ Es tracta de crear un diàleg amb les famílies. Mantenir una conversa natural on vagin aflorant els diferents eixos: estructura, història i llengua familiar; activitats quotidianes <u>compartides</u> amb els fills; arrelament al territori, xarxes socials i procés migratori (si n'hi ha hagut); educació (parentalitat, religió, paper escola...) i aspiracions de futur.○ Les preguntes no només fan referència a l'entrevistat/da, sinó també a la parella (o altres adults de la casa), en cas de tenir-ne.○ Anar lligant els diferents aspectes amb els fills/es. Per exemple, ens interessa saber no només on compren o com s'organitzen les tasques de la llar, sinó també si hi participen els infants i de quina manera.○ Volem conèixer la família a través del que elles mateixes ens narren. Mantenir-nos obertes per obtenir nova informació, fins ara potser desconeguda o interpretada únicament des de la nostra mirada.
<p>Al iniciar l'entrevista</p> <ul style="list-style-type: none">○ Agrair la col·laboració i que ens hagi rebut a casa seva○ Presentar a l'acompanyant + Objectiu de la entrevista i breu contextualització dels apartats a tractar○ Remarcant la confidencialitat de les respostes i aclarir que si hi ha quelcom que no vulguin contestar, pel motiu que sigui, no hi ha cap problema.○ Demanar si permeten l'enregistrament
<p>Primera part - ÚS DE LA LLENGUA, HISTÒRIA I ESTRUCTURA FAMILIAR</p> <p><u>Secció A. Estructura familiar</u></p> <ul style="list-style-type: none">● Membres de la llar: Conèixer el nom, la relació, el lloc de naixement, estudis, la feina que fa de cada membre que viu a la llar. Reben visites de parents o amics/gues?● Sobre la llar i el barri: quant temps fa que viuen al barri? I en aquesta casa? I prèviament?● Família extensa: on resideixen? Us veieu sovint? Formes de contacte (visites, Skype..), participants i llengua emprada. <p><u>Secció B. Història laboral</u></p> <ul style="list-style-type: none">● Activitat laboral de la entrevistada, de la parella i d'altres membres de la llar<ul style="list-style-type: none">○ Lloc de treball, jornada, tasques, càrrec, com va trobar-la, quant fa que hi és...○ Si és o ha estat en un negoci familiar, saber qui hi treballava, organització, tasques...○ Història laboral prèvia, llengües emprades i gaudi de les feines.● Altres activitats: altres activitats que aportin recursos econòmics, voluntariats (organitzacions, grup religiós, escola...) o altres activitats com cuinar, cuidar un hort, vendre en un mercat...

Segona part- ACTIVITATS DE LA LLAR, RUTINES FAMILIARS

Secció A. Activitats diàries

Hi ha molts llocs d'aprenentatge a part de l'escola. M'agradaria preguntar-te sobre el teu dia a dia. Això m'ajudarà a entendre quines activitats realitzes o són importants per a tu.

- **Com és un dia qualsevol per a la teva família? Horaris, rutines, activitats, on i amb qui. I el cap de setmana?**

Secció B. Distribució de les tasques domèstiques

M'agradaria preguntar-te per les activitats que realitzes a casa normalment. Per exemple:

- **Criança:** Qui té cura dels nens/es? T'ajuden els teus fills/es més grans en la cura dels fills/es més petits?
- **Tasques de la llar:** Organització de les tasques, participació dels fills/es en aquestes...
- **Àpats i compra:** Qui va a comprar? Qui cuina? Què cuineu? Participen els teus fills/es en alguna cosa?
- **Manteniment i reparacions:** Qui s'encarrega dels treballs de reparació i manteniment de la casa? Consulteu llibres, manuals d'instruccions o internet per reparar coses? Ajuden els teus fills/es en aquestes activitats?
- **Altres:** cotxe i conducció, cosir o arreglar roba...

Secció C. Relacions socials i veïnals

- **Xarxes socials i arrelament al territori:** Tens relació amb veïns i veïnes? O amb familiars residents al territori? Quin tipus d'activitat realitzes amb ells i elles? Us ajudeu mútuament? Han participat els teus fills/es en això?

Secció D. Educació i llenguatge

- **Llengua/es:** Quines llengües es parlen a casa? Saps parlar totes les llengües que es parlen a casa? *(Indagar també en el nivell de cada llengua: parlat, escoltat, llegit, escrit)* Amb quina llengua penses? T'hi sents còmode parlant català/castellà / Amb quina llengua et sents més còmoda? I la teva parella?
 - *(Si el català o castellà no és llengua materna)* Com vas aprendre el català/castellà? I les altres llengües? Fora de casa, amb qui parles català/castellà? *(feina, activitats, escola, altres famílies...)*
- **Comunicació familiar (llenguatge oral)** A casa, amb quin idioma o idiomes parleu als vostres fills/es? I amb la teva parella/altres membres de la família? Barreges, alguna vegada, llengües diferents? Quina llengua parla la majoria del temps el teu fill/a? Quin ús feu de cada llengua (situacions i persones: explicar contes, televisió, cantar, renyar, felicitar, durant els àpats, amb amics...)
- **Llibres i lectura (llenguatge escrit)** Llegiu contes amb els teus fills i filles? En quina llengua estan? Aneu a la biblioteca amb el teu fill/a? Llegeixes? T'agrada? Què llegeixes: novel·les, contes, diaris,..?

Tercera part - ACTITUDS PARENTALS, EDUCACIÓ, RELIGIÓ

Secció A. Maternitat/Paternitat

- **Rol familiar:** expectatives i creences inicials (en tenies? coincideixen?), què trobes més cansat i què t'agrada més de ser pare o mare, consells i ajudes que hagin rebut o buscat...
- **Aprenentatge i educació:** Quina penses que és la millor manera d'ensenyar a les criatures? Com penses que aprenen els nens i nenes? Penses que la manera d'educar i cuidar les teves criatures és similar a com ho fan altres familiars o amics? En què creus que sí i en què creus que no? (*Parlar de: límits, felicitacions, valors, creences...*)
- **Creences i pràctiques parentals**
 - Tens alguna idea de què vols que sigui el teu fill/a en un futur?
 - Quina penses què és la cosa més important en l'educació i la cura del teu fill/a?
 - A quina edat et sembla que els nens i nenes han de col·laborar en les tasques de la llar? Com ensenyes al teu fill/a a ser responsable?
 - Cries als teus fills/es de la mateixa manera que et van educar i criar a tu? Semblances? Diferències?
 - És important per tu que el teu fill/a visqui a prop dels familiars o parents? Per què? Penses que el teu fill/a aprèn dels parents, familiars o amics/gues?

Secció C. Religió

- Practiques alguna religió? De quina? Algun altre membre de la família comparteix la teva religió? Com d'important és la religió en la teva vida familiar? Quines activitats feu junts (resar, assistència esdeveniments)? De quina manera la religió influencia la manera com eduques al teu fill/a?

Secció D. Educació escolar

- **Sobre el Til·ler:** Parles amb el teu fill/a sobre les activitats que fa a l'escola? Què t'agrada de l'escola que va el teu fill/a? Com milloraries l'escola que va el teu fill/a? i l'educació que rep? Què hauria de fer l'escola que no fa?
- **Sobre el futur:** T'agradaria que el teu fill/a anés a la universitat? Quina feina t'agradaria que fes en un futur? Quina feina penses que ell/ella escollirà?

Secció E. Aficions

- Tens alguna afició? Amb quina freqüència la realitzes i a on? Ho fas sol o acompanyat? Els teus fills participen?

Secció F. Identitat ètnica

- Quina/es són les diferències de la vida a Catalunya, Espanya, Europa, de la vida al teu país d'origen? I les semblances?
- Quines similituds i diferències tenen les escoles?
- Parles amb el teu fill/a sobre els seus orígens i la seva cultura d'origen? Què li dius?
- Penses que és important que el teu fill/a participi en activitats o fets de la teva cultura? Per què?

ANEXO 2: Resumen de las acciones de cada fase del proyecto fondos de conocimiento 2019-2020

Fase I. Preparatoria		
Fecha	Acciones	Participantes
8, 9 y 10.10.2019	Presentación del proyecto a las familias durante las reuniones de inicio del curso escolar.	Maestras y familias
16.10.2019	Reunión de trabajo Reconstitución grupo de Trabajo Recapitulación del proyecto FdC y acuerdo de los objetivos anuales (marco teórico, motivaciones, fases del proyecto y valoración del año anterior) Revisión de los criterios de selección de las familias y primera propuesta de posibles participantes. El listado incluye dos familias por cada grupo, con un total de 8.	Grupo de estudio: Claustro de la Comunitat de Petits y asesoras psicopedagógicas de la Universidad
06.11.2019	Reunión de trabajo Se acuerdan las familias participantes definitivas. Revisión del guión de la entrevista Propuesta de calendarización de las visitas a los hogares entre novimebre y diciembre	Grupo de estudio
Fase II. Trabajo de campo		
Fecha	Acciones	Participantes
02.12.2019	Visita al hogar de las familia P3	Tutora del alumno y asesora
04.12.2019	Reunión de trabajo Análisis y valoración de la primera visita Revisión del calendario para las próximas visitas	Grupo de estudio
10.12.2019	Visita al hogar de las familia P3	Tutora del alumno y asesora
12.12.2019	Visita al hogar de las familia P5	Tutora del alumno y asesora
13.12.2019	Visita al hogar de las familia P4	Tutora del alumno y asesora
17.12.2019	Visita al hogar de las familia P3	Tutora del alumno y asesora
19.12.2019	Visita al hogar de las familia P3	Tutora del alumno y asesora
17.02.2020	Visita al hogar de las familia P4	Tutora del alumno y asesora
09.03.2020	Visita al hogar de las familia P5	Tutora del alumno y asesora

Fase III. Diseño e implementación de las propuestas educativas		
Fecha	Acciones	Participantes
05.02.2020	Reunión de trabajo	Grupo de estudio
14.02.2020	Reunión de trabajo	Grupo de estudio
02.03.2020	Reunión de trabajo	Grupo de estudio
17.03.2020 (sin realizar)	Almuerzo con las familias participantes Conocimiento mutuo entre las familias Compartir ideas para el diseño de las actividades	Grupo de estudio y familias
2o y 3r trimestre (sin realizar)	Aplicación del diseño de las actividades	Maestras, familias y alumnado
Abril-Junio 2020	Reuniones de claustro quincenales	Claustro de Comunitat de Petits, Servicios Sociales y asesoras psicopedagógicas
13.05.2020	Reunión de trabajo Recapitulación de lo que hemos hecho y aprendido y discusión sobre qué podemos hacer ahora	Grupo de estudio
Junio 2020	Elaboración del vídeo presentación FdC a la comunidad educativa	Grupo de estudio
Fase IV. Evaluación		
Fecha	Acciones	Participantes
29.06.2020	Reunión interna como preparación para la evaluación final	Asesoras psicopedagógicas
01.07.2020	Evaluación final del proyecto anual Valoración de los aspectos técnico-operativos del proyecto: tria de las familias, guión de la entrevista, visitas a los hogares de las familias, funcionamiento del grupo de trabajo y adaptación-acciones durante el confinamiento. Valoración de los objetivos en base a aspectos conseguidos en la actualidad y aspectos a desarrollar en el futuro.	Grupo de estudio

ANEXO 3: Propuestas educativas del proyecto fondos de conocimiento

Curso 2018-2019

Activitat	Persones	Espai	Dia
Racons de joc	Comunitat de Petits	Ambients d'aprenentatge	Del 13.05.19 al 14.06.19
Ball flamenc	Comunitat de Petits Familia	Punt de trobada	
Dia de la diversitat	Tota la comunitat educativa	Esdeveniment escolar	
Projecte Granja	Comunitat de Petits Familia	Diversos	

Curso 2019-2020

Activitat	Persones	Espai	Dia
Visita restaurant "Com és un restaurant?"	Comunitat de Petits Familia (?)	Sortida-excursió pel barri	Pendent
Joc simbòlic (vinculat a la visita prèvia)	Comunitat de Petits	Ambients d'aprenentatge	A partir del 27 d'abril
Tallers simultanis: Música, ball, esport i moviment (atletisme, baseball i defensa personal)	Comunitat de Petits Famílies (?)	Punt de trobada	A partir del 27 d'abril
"Què volem al pati?" Procés participatiu de codisseny	Comunitat de Petits Famílies (?) AFA (?)	Punt de trobada	Fase coordinació, codisseny i preparació: fins el 27 d'abril Fase creació: dues setmanes (?) Inauguració amb festa (?)

ANEXO 4: Rúbricas evaluación proyecto fondos de conocimiento 2019-2020

Avaluació dels aspectes tècnic-operatius		
Pre Covid-19		
Aspectes a desenvolupar	FASE I. PREPARATÒRIA	Aspectes assolits
<ul style="list-style-type: none"> Preparar amb antelació els consentiments informats (UAB) i donar a les mestres. Afegir còpia digital a la carpeta drive compartida 	<p>Tria de les famílies</p>	<ul style="list-style-type: none"> El projecte ha estat presentat a la reunió general d'inici de curs i amb la participació de famílies del primer any La tria de famílies s'ha realitzat en relació als tres criteris establerts Tot i algunes dificultats d'agenda i coordinació amb les famílies, finalment es realitzen 8 entrevistes
<ul style="list-style-type: none"> Revisar el guió conjuntament i personalitzar-lo tot mantenint els tres blocs temàtics 	<p>Guió de les entrevistes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Els moments pre i post entrevista entre mestra-acompanyant han servit per a aclarir dubtes i guanyar seguretat En termes generals, s'han aconseguit entrevistes dialògiques i tractant molts àmbits diferents d'interès familiar
Aspectes a desenvolupar	FASE II. TREBALL DE CAMP	Aspectes assolits
<ul style="list-style-type: none"> Calendaritzar les entrevistes durant el primer trimestre, octubre-desembre 	<p>Visites a les famílies</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les famílies s'han mostrat receptives i ha hagut un canvi en la relació amb aquests al llarg del curs Les mestres es mostren més properes i mantenen converses més horitzontals El guany de confiança es mutu, recíproc

<ul style="list-style-type: none"> • Mantenir la mateixa metodologia de treball 	<p>Grup de treball Rols i tasques Timings reunions Periodicitat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El grup de treball ha sigut essencial per poder reflexionar sobre les entrevistes, així com per la coordinació contínua del projecte
Durant Covid-19		
Aspectes a desenvolupar	FASE III. DISSENY I IMPLEMENTACIÓ (adaptat)	Aspectes assolits
<ul style="list-style-type: none"> • Continuar incorporant la visió dels Fons de Coneixement en el dia a dia escolar (reconceptualització de la relació família-escola) 	Grup de treball	<ul style="list-style-type: none"> • La implicació del grup de treball amb el projecte ha seguit present tot i el confinament
<ul style="list-style-type: none"> • En relació a l'article, abans de juliol: proposar esquelet (UAB), grup de treball/coordinació (Cris, Júlia i 2 mestres) i acabar de polir durant setembre-octubre. Data d'enviament: 1 de novembre 2020 	Accions realitzades	<ul style="list-style-type: none"> • Hem realitzat una sessió de reflexió i continuïtat del projecte • Realització conjunta del vídeo resum/presentació del projecte Fons de Coneixement • Hem proposat la redacció d'un article en co-autoria

Avaluació dels objectius específics del projecte FdC al IE EL Til·ler		
Aspectes a desenvolupar	Objectiu	Aspectes assolits
<ul style="list-style-type: none"> • Començar a realitzar abans les entrevistes (novembre) per tenir més temps per desenvolupar les següents fases (especialment la implementació d'activitats i/o projectes). 	1. Identificar, valorar i visibilitzar els fons de coneixement de les famílies	<ul style="list-style-type: none"> • Hem pogut assolir aquest objectiu, ha sigut el més treballat. • Durant el dia a dia anem comentant temes que han sorgit de les visites amb les famílies.
<ul style="list-style-type: none"> • No ho hem pogut desenvolupar arrel de l'estat d'alarma. 	2. Crear activitats curriculars significatives a partir de la contextualització educativa	<ul style="list-style-type: none"> • S'han plantejat activitats diverses entre elles i també respecte l'any passat.

<ul style="list-style-type: none"> • Pensar com podem desenvolupar tots els fons identificats, sense necessitat que estiguin relacionades entre si (que aquest no sigui una limitació). 	<p>dels fons de coneixement de les famílies</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Han sortit propostes que anaven més enllà de la comunitat de petits (per ex: propostes pati infantil)
<ul style="list-style-type: none"> • Davant la situació de covid-19, repte en veure com es podran mantenir aquests vincles i relació amb les famílies dintre del centre educatiu. 	<p>3. Generar i/o enfortir relacions de mútua confiança entre famílies-escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La relació amb les famílies ha anat canviant, hi ha un abans i un després. És mutu. • Hi ha un canvi relacional, més horitzontal. • També, un canvi personal holístic (pensar, fer i ser).
<ul style="list-style-type: none"> • Davant la situació de covid-19, repte en veure com es podran mantenir aquests vincles i relació amb les famílies dintre del centre educatiu 	<p>4. Fomentar la involucració de les famílies dins de la comunitat educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cocreació d'activitats i propostes