

Repensando las Prácticas Culturales de la Infancia Gitana a través de la Exploración de sus Fondos de Conocimiento e Identidad

Rethinking Roma Children Cultural Practices through the Exploration of their Funds of Knowledge and Identity

Miguel A. Santos Rego *, Mar Lorenzo Moledo y Gabriela Míguez Salina

Universidad de Santiago de Compostela, España

DESCRIPTORES:

Fondos de conocimiento
 Fondos de identidad
 Alumnado gitano
 Relaciones familia-
 escuela
 Educación inclusiva

RESUMEN:

Son numerosos los estudios que a lo largo de los últimos años han corroborado la idoneidad del enfoque de los Fondos de Conocimiento (FdC) para el trabajo con familias en riesgo de exclusión. Desde esta perspectiva, una de las claves para la mejora de la inclusión del alumnado perteneciente a tales estratos es el establecimiento de estrategias que favorezcan los vínculos entre las vidas de los estudiantes y la institución escolar. El presente artículo tiene como objetivo presentar algunos de los resultados obtenidos a partir del trabajo con un grupo de infantes gitanos/as en el marco de un programa de intervención de carácter socio-educativo llevado a cabo en la ciudad de Pontevedra (Galicia). Con la finalidad de adentrarnos en sus experiencias vitales, y con ello, descubrir sus propios Fondos de Conocimiento e Identidad, nos hemos inspirado en el uso de técnicas como la autobiografía extendida (Esteban-Guitart, 2012), que nos permitieron reiterar la importancia de la agencia y los lazos familiares en el desarrollo educativo de los niños y niñas gitanos, así como el descubrimiento de determinados elementos culturales que podrían servir como herramientas para el diseño, por parte del profesorado, de Unidades Didácticas y/o contenidos curriculares culturalmente congruentes.

KEYWORDS:

Funds of knowledge
 Funds of identity
 Roma students
 Family-school relations-
 hips
 Inclusive education

ABSTRACT:

There is a large number of studies that over the last few years have corroborated the appropriateness of the Funds of Knowledge (FoK) approach when working with families at risk of exclusion. From this perspective, one of the keys to improving the inclusion of students in such strata is the establishment of strategies that favor the links between the students' lives and the school. The purpose of this article is to present some of the results obtained from working with a group of Roma children within the framework of a socio-educational intervention program carried out in the city of Pontevedra (Galicia). In order to go deep into their life experiences, and thereby discover their own Funds of Knowledge and Identity, we have been inspired by the use of techniques such as extended autobiographical (Esteban-Guitart, 2012), which allowed us to reiterate the importance of their own agency and the establishment of family ties in the educational development of Roma children, as well as the discovery of certain cultural elements that could serve as tools for the design, by teachers, of didactic units and/or culturally congruent curricular content.

CÓMO CITAR:

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y Míguez Salina, G. (2021). Repensando las prácticas culturales de la infancia gitana a través de la exploración de sus fondos de conocimiento e identidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 69-82.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.005>

1. Introducción

La actual situación del alumnado gitano en las aulas de nuestro país, resulta, cuando menos, preocupante. Si bien es cierto que son pocos los informes que recogen estadísticas actualizadas sobre esta cuestión, desde la Fundación Secretariado Gitano (2013) se estima que gran parte de la brecha educativa existente se muestra con crudeza en las posibilidades de los jóvenes gitanos antes de completar los estudios obligatorios. Dicha brecha comienza a verse en primaria, alcanzando su nivel más acusado antes de finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, con un 64% del alumnado gitano de entre 16 y 24 años que no concluye estos estudios, frente al 13% del conjunto de estudiantes.

Tales cifras respaldan la elaboración de estudios que ponen de relieve, de una parte, la situación social en la que se encuentran las familias gitanas, ayudando a comprender cómo debemos actuar para favorecer su acercamiento a las escuelas, y de otra, la idoneidad del enfoque de los FdC como propuesta de trabajo en los centros escolares. Partimos del supuesto de que su introducción permite acercar la realidad de los hogares a las aulas, facilitando con ello la construcción de nuevas formas de conocimiento, propias de las familias, susceptibles de ser incorporadas en el currículo escolar. De esta forma se puede potenciar un mayor reconocimiento de las familias en la institución educativa, y aún la mejora de los resultados académicos del alumnado.

Concretamente, en el estudio presentamos los principales resultados alcanzados tras el desarrollo del Programa Fondos-Conocimiento-Familias en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano, que tuvo lugar en la ciudad de Pontevedra (Galicia) y contó con la participación de siete familias gitanas. En esta ocasión, ponemos el foco de nuestro análisis en la representación establecida por los niños y las niñas participantes sobre el universo escolar y sus posibilidades dentro del mismo, a partir del análisis interpretativo de una de las actividades llevadas a cabo en las sesiones de trabajo establecidas.

Lo que pretendemos es destacar los imaginarios sociales de los niños y niñas gitanos, que también son sujetos con agencia propia, y por tanto, con Fondos de Conocimiento como capital reconocible e incorporable en el currículo escolar. Además, la interpretación de sus puntos de vista sobre los espacios vinculados a sus experiencias vitales y escolares puede suponer un punto de inflexión susceptible de traducirse en una mayor comprensión “de lo gitano” por parte del profesorado, e incluir así estrategias innovadoras en las aulas, tratando de favorecer una mayor motivación e implicación por parte del alumnado.

2. Revisión de la Literatura

2.1. Situación social del pueblo gitano y su impacto en las trayectorias escolares del alumnado

De acuerdo con Chulvi (2003), para explicar la trayectoria histórica de la comunidad gitana en España, es preciso analizar dos conceptos clave: persecución y resistencia. Tales elementos pueden ser articulados en el marco de las relaciones sociales que, siguiendo a Moscovici (1961), es el que establece la representación de los gitanos como grupo. En esta línea, autores como Bello y otros (1997), destacan la importancia del estudio de las representaciones sociales para poder, de un lado, comprender las transformaciones de los grupos, y de otro, orientar la atención sobre el papel de los conjuntos de significados sociales en el proceso educativo, esto es, abrir nuevos caminos para la explicación de factores sociales que influyen en los resultados de los procesos educativos (García Pastor, 2009).

Estudios más recientes sobre la situación del pueblo gitano (Sordé, et al., 2013; Unión Romaní, 2018) sitúan a este grupo como la minoría étnica no inmigrante más importante de Europa. Sin embargo, contrariamente a lo que ocurre con otras comunidades, en los documentos del propio movimiento asociativo gitano y en la literatura científica, no se manifiesta la reivindicación de un Estado o un territorio propio.

En el contexto español, diversas investigaciones (Fundación Secretariado Gitano, 2016, 2017; San Román, 1997; Unión Romaní, 2018) concuerdan en la situación de marginación que padece la población gitana, así como en los obstáculos históricos por conseguir una verdadera equidad y la efectiva inclusión de sus miembros tanto en términos jurídicos como en el sistema productivo. Son claras las evidencias que muestran una realidad social en la que las personas gitanas se han encargado de aquellos trabajos rechazados

por la población mayoritaria, en los que abundan determinadas condiciones de explotación laboral. A estas condiciones de marginación se les unen las prácticas y actitudes discriminatorias, presentes en el terreno laboral, desarrolladas, por ejemplo, cuando las personas gitanas son despedidas, con diferentes pretextos, tras conocerse su identidad (Molina, Prieto, y Santacruz, 2004). Actualmente, esta situación de vulnerabilidad aparece reiterada también en determinados grupos migrantes (Bruquetas y Moreno, 2015).

Por supuesto, tal ideario construido alrededor de las personas gitanas ha afectado gravemente a su inclusión en todos los ámbitos. En el caso educativo, no ha sido posible erradicar la segregación escolar, lo que puede acarrear serias consecuencias, como la formación de escuelas “gueto”, en las que se agrupa a una notoria cantidad de población gitana escolarizada (Martínez y Alfageme, 2004).

La institución escolar es el contexto en el que los padres, por excelencia, vuelcan todos los recursos con el objetivo de que sus hijos/as definan unas trayectorias fructíferas y con ello, su propio porvenir. En este sentido, el éxito académico se presenta como un elemento crucial en la movilidad social ascendente y su búsqueda es clave para la mayoría de las familias. Teniendo esto en cuenta, tal como recoge Gamella (2002), la presencia de alumnos y alumnas que se definen como “indeseables” dada su condición de revoltosos, difíciles, o necesitados de atención (constructos que se encuentran en el imaginario de no pocos docentes cuando describen al alumnado gitano), funciona como motivo que alerta o pone en guardia a padres/madres de no pocos alumnos/as. Y aquí aparece, de nuevo, la capacidad de movilización y solidaridad reactiva que provoca la alusión a la “gitaneidad” del problema. Debido a la importancia que conceden las familias gitanas a los vínculos socio-afectivos, las actitudes de rechazo hacia sus hijos/as debilitan sus relaciones con la institución (García-Pastor, 2009).

Adicionalmente, durante las trayectorias educativas tienen lugar otros elementos que provocan desventajas extra para el alumnado *calé*, que participan considerablemente en su retraso curricular (Gamella, 2011). Entre otros, se encuentran las disimilitudes en las estrategias de crianza, educación y socialización familias-comunidades y las de la escuela, que inciden en la aparición de tensiones que merman la participación escolar (Giménez, et al., 2002; Smith, 1997).

Al respecto, es bien sabido que la escuela sigue actuando como una institución afín a la cultura hegemónica o mayoritaria, que excluye y somete a invisibilización la identidad cultural de los grupos minoritarios; es así que los gitanos la ven como una entidad extraña, que forma parte del hostil mundo exterior. Diferentes autores (Besalú, 2002; Etxeberria, 2003; Fundación Secretariado Gitano, 2006; Muñoz Sedano, 1997; Torres Santomé, 1993) han llamado la atención sobre la total ausencia de la cultura gitana, sus valores, costumbres e historia en el currículo escolar; y, particularmente, sobre la falta de formación del profesorado para gestionar debidamente estrategias de educación intercultural. Los resultados de la investigación de la FSG (2009), a partir de las respuestas del profesorado, informan de que todavía casi siete de cada diez escuelas no se han planteado siquiera la incorporación de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro. Y lo que es peor, únicamente en el 17% de los casos (el porcentaje era del 10% en 1994) existe un proyecto en ejecución, mientras que el 13% corresponde a centros en los que el profesorado ha detectado esta necesidad.

La escasa consideración hacia el pueblo gitano dentro del currículo oficial establecido, genera el sentimiento de no estar representado en el sistema educativo y favorece su falta de identificación con el mismo. Más aún, esa ausencia de referentes culturales propios se presenta como,

[...] un intento de asimilación por parte del grupo dominante, que conduce a muchos niños y niñas a la oposición cultural, poniéndolos en la absurda tesitura de tener que elegir entre los propios valores, normas y tradiciones, y aquellos que, incluso sin ser definitivamente antagónicos, se consideran más propios de la sociedad mayoritaria. (García-Pastor, 2009, p. 423)

De ahí la necesidad de concebir las prácticas educativas desde una enseñanza culturalmente congruente (McIntyre, et al., 2005). Se trata de un cambio en la organización de la actividad en el aula/escuela, de manera que se pueda acercar más a las vivencias del alumnado (haciéndola más coherente con su experiencia cultural), al objeto de lograr un despliegue mayor de competencias en el plano conceptual, y, además, la promoción de un funcionamiento más social, favoreciendo el desarrollo de relaciones sociales positivas en este contexto.

En este sentido, Gutstein (2003) propone el ejercicio de prácticas en el aula que tengan como objetivos principales: facilitar a los estudiantes la concienciación sobre sus propias condiciones de vida y el funcionamiento sociopolítico; promover la agencialidad del alumnado, con el fin de que estos puedan participar activamente en el entendimiento y la propuesta de resolución de las desigualdades sociales; y proyectar el reconocimiento identitario de los estudiantes a través de la aceptación de sus propias prácticas lingüísticas y socioculturales. Así, los maestros han de tener el papel de guías en este proceso, formulando preguntas que abarquen temas significativos para la vida de los discentes. Como señala el mismo autor, dichos procesos, contruidos para llevar a cabo un análisis de la sociedad, son elementos críticos de la enseñanza para la justicia social, pudiendo concretarse en el desarrollo de la conciencia sociopolítica.

Desde una perspectiva ecológica y sistémica, resulta adecuado poner el énfasis en el hecho de que los discentes no deben ser concebidos como simples sujetos pertenecientes a la institución educativa, sino como agentes que forman parte de una serie de contextos y sistemas (social, económico, familiar, comunitario, etc.), que moldean sus *backgrounds* afectando a su vida en la escuela (Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Llopart y Esteban-Guitart, 2018).

2.2. El enfoque de los fondos de conocimiento

Considerando cada uno de los elementos que envuelven la construcción social de las personas gitanas en la sociedad, y de la infancia gitana en la escuela, nos adentramos en el estudio de los FdC como enfoque que creemos idóneo para el trabajo con este sector de la población, que en cierta medida guarda relación con las poblaciones sujeto de estudio en los primeros trabajos científicos de los académicos de la Universidad de Arizona, el profesor Luis Moll y la profesora Norma González, pioneros en el uso de este término para describir las prácticas de alfabetización del alumnado procedente de sectores trabajadores en la frontera mexicano-estadounidense (González, et al., 2005).

Se trata de una afortunada perspectiva que surge al objeto de dar cuenta de un enfoque antropológico dirigido al estudio de todo el conjunto de habilidades y saberes existentes y disponibles en los hogares de los estudiantes. Su potencial teórico-metodológico lo ha hecho especialmente oportuno en los últimos lustros (Santos Rego, et al., 2018).

A partir de la primera experiencia educativa del modelo en Tucson (Arizona, USA), este ha sido implementado en muy diversos lugares (Andrews y Yee, 2006; Hogg, 2011; Marshall y Toohey, 2010; Moll, et al., 1992; Olmedo, 1997; Zipin, 2009). Los resultados de tales estudios coinciden en la mejora, por una parte, de las relaciones entre familia y escuela, fundamentadas en la confianza mutua (González y Moll, 2002; Vélez-Ibáñez, 1983), y por otra, en la creación de unidades didácticas basadas en los FdC detectados, promoviendo aprendizajes de carácter significativo, que, recordando a Vygotsky (1962), pueden resumirse en la correspondencia de los conceptos científicos (producto de la instrucción formal) con los conceptos espontáneos (resultado de la socialización en contextos informales como la familia y la comunidad).

En Tucson entendieron que ganar aprendices en la escuela, en el sentido de reconocer y desafiar su inteligencia, involucrándose en procesos de enseñanza y aprendizaje, no resulta fácil cuando los cuerpos de conocimiento heredados culturalmente por los estudiantes no coinciden con los que se favorecen en el currículo escolar (González, et al., 2005). En consecuencia, lo que se propone hacer es diseñar un currículo que posibilite una conexión significativa con las formas de conocer las vidas de los alumnos más allá de la escuela. Para ello es vital, observa Delpit “convertirse en etnógrafos en el verdadero sentido” (1995, p. 47), es decir, abrirse al aprendizaje de y sobre las vidas de otros, con la convicción de que estas vidas incorporan tanto activos de inteligencia como de conocimiento (Zipin, 2009).

De igual forma, dentro de este enfoque tienen cabida teorías educativas del llamado modelo de resistencia, según las cuales

la forma en la que la experiencia de los alumnos es organizada y legitimada en la escuela, se ha convertido en una consideración teórica crecientemente importante si hemos de entender cómo funcionan las escuelas para producir y autorizar formas de significado. (Giroux, 1992, p. 180)

Y aún podríamos reparar en la perspectiva de Apple (2004), cuando se refiere al oficio del educador crítico como una oportunidad para participar en los movimientos que dan cuenta del cada vez más avanzado grado de insatisfacción de los maestros en las escuelas, donde los currículos tienen poca relación con las

culturas y las vidas de los estudiantes. A esto se suma la noción freireana de “diálogo”, como un proceso educativo emancipatorio que puede ser desarrollado por las familias (Freire, 1981). De igual modo, durante esta etapa se inicia la consideración de estudios que hacen uso de la etnografía en la escuela, entendiéndola como una herramienta útil a la acción social, capaz de habilitar a las personas para transformar y superar las limitaciones de sus circunstancias.

En cualquier caso, lo que se defiende es la importancia de un diálogo entre estas teorías y los FdC, a fin de enriquecer tal perspectiva y poder establecer puntos de conexión en los diversos contextos de trabajo educativo (Esteban-Guitart y Llopart, 2017; Yosso, 2005).

También, conviene destacar el hecho de que el desarrollo de las investigaciones sobre los FdC coincidió, en espacio y tiempo, con el momento histórico en el que los antropólogos comenzaron a abandonar la idea de cultura como “paradigma unificado”, lo que permitió intercambiar la idea de “cultura” con la de “práctica” dentro de los estudios etnográficos de los profesores.

Puede decirse, entonces, que la vertiente antropológica del enfoque busca combatir puntos de vista desinformados y estereotipados de la explicación de “cultura”, a propósito de determinados comportamientos que se tienen filtrado en los discursos acerca de la participación de los padres, la valoración de la educación, o la inversión en el rendimiento académico de sus hijos e hijas (Birr et al., 2004).

Naturalmente, la exploración y el uso de los FdC están firmemente anclados en el principio sociocultural de que el conocimiento y el aprendizaje están incrustados en las relaciones sociales, por lo que transformar esas relaciones podría mejorar el aprendizaje y la construcción de conocimiento (Barton y Tan, 2009). Así, en lugar de remover tantas variables como sea posible, se opta por identificar variables no muy conocidas por los profesores/as, situando en las familias la irreductible complejidad de todos los contextos para enseñar y aprender.

Son razones por las que el enfoque de los Fondos de Conocimiento se presenta como una opción valiosa para gestionar la diversidad cultural presente en las aulas. Bajo esta perspectiva, las relaciones de poder se transforman, y los docentes visitan a las familias (como “expertas” en conocimiento) con la finalidad de aprender de ellas y poder aprovechar sus saberes y destrezas en la práctica escolar. A través de este proceso se espera constituir lazos (continuidades) entre aquellos recursos a los que la infancia tiene acceso en el hogar y lo que se hace en la escuela (Comellas, 2009; Esteban-Guitart, et al., 2012; Vila y Casares, 2009).

El enfoque de los FdC puede considerarse como una estrategia ética de enseñanza que aboga porque, la justicia social comience en los niveles más tempranos de la escuela, mediante el desarrollo de pedagogías culturalmente responsables (Paris y Alim 2017). La importancia del modelo es ejemplificable en la población gitana, ya que, para esta, de manera similar a otros grupos étnicos minoritarios, los saberes educativos tienen como base conocimientos sociales y culturales presentes en el imaginario colectivo de los grupos familiares y las comunidades territoriales (Quilaqueo, et al., 2014).

Es oportuno matizar que en el caso de los *Calé*, el múltiple impacto de las experiencias y trayectorias de las personas pertenecientes a este segmento de la sociedad, revela una situación de encrucijada con respecto al papel que los padres/madres deben ocupar en lo relativo a la continuidad escolar de sus hijos/as, y por ello, resulta de gran importancia la profundización en el conocimiento de las condiciones que pueden favorecer el éxito educativo del alumnado gitano, potenciando nuevos procesos de cambio sociocultural capaces de permitir a esta comunidad mejorar sus condiciones de vida y caminar hacia su plena inclusión social.

2.3. El papel de los fondos de identidad

Los Fondos de Conocimiento nacen con la premisa de explorar lo saberes familiares y comunitarios, dejando de lado, por aquel entonces, las formas culturales y experiencias vitales del propio alumnado. Y es en este escenario en el que surge la perspectiva de los fondos de identidad (Esteban-Guitart y Saubich, 2013), con la intención de ampliar tales conocimientos y enriquecer las experiencias en la escuela. Por lo cual se trata de registrar las prácticas de los adultos (la fuente de los Fondos de Conocimiento de la familia), pero también el conocimiento y las redes producidas por los niños (sus fondos de identidad). Los infantes son sujetos activos que crean fondos específicos de conocimiento e identidad para sí mis-

mos a través de sus acciones y transacciones sociales. En este sentido, el extenso enfoque autobiográfico multimetodológico (Esteban-Guitart, 2012) aspira a detectar los fondos de identidad de las personas en diferentes etapas de sus vidas, mediante el uso de diversas estrategias y tareas relacionadas con la identidad, caso de los autorretratos y círculos significativos, preguntas sobre los artefactos culturales que las personas tienen en sus hogares o el análisis de fotografías o vídeos tomados por los participantes para estudiar sus rutinas, formas de vida y los contextos de sus actividades diarias.

Otro de los elementos que motivan el desarrollo del enfoque es el compromiso de la alfabetización, a partir de la apropiación de conceptos científicos mediante la creación de “textos de identidad”. Tales textos pueden ser escritos, orales, visuales, musicales o alguna combinación de estos, permitiendo así a los estudiantes usar su idioma del hogar u otros objetos de fondo cultural como un recurso para el aprendizaje. De hecho, los “textos de identidad” pueden reafirmar no solo su idioma de origen, sino también los FdC disponibles en la comunidad y, específicamente, los propios fondos de identidad de los alumnos como FdC incorporados en el repertorio de sus comportamientos (Esteban-Guitart, 2016).

Teniendo en cuenta el importante soporte teórico y científico de este modelo, el presente estudio está inspirando en la ‘Multimetodología Autobiográfica Extendida’, informada por Esteban-Guitart (2012), concretamente para el análisis de los dibujos realizados por el alumnado participante en el marco del programa Fondos-Conocimiento-Familias, en los que describían elementos identificativos de sus trayectorias vitales, susceptibles de constituirse como fondos de identidad.

3. Método

Reiteremos lo dicho. En un escenario como el que describimos, siguen siendo más que oportunas investigaciones que aborden las situaciones diarias en las que se manifiesta la diversidad cultural. Son pocos los relatos concretos sobre los encuentros y desencuentros a los que se enfrentan las familias, docentes y alumnado de instituciones educativas en las que conviven diferentes prácticas culturales. Lo que se constata es la ausencia de una mirada etnográfica capaz de aportar una visión pormenorizada sobre cómo viven los propios sujetos la vida cotidiana en la escuela multicultural (Rockwell, 1995; Velasco y Díaz de Rada, 1997). Lo que destacamos es la importancia de la convivencia entre perspectivas etnográficas sobre la diversidad cultural en la educación y las investigaciones empíricas desde otras ramas sociales y la reflexión teórico-prescriptiva al respecto.

Los datos que aquí se analizan, derivan del desarrollo y evaluación del programa Fondos-Conocimiento-Familias. Específicamente, se trata de un programa de intervención de carácter socioeducativo, basado en una metodología de investigación-acción participativa a partir del intercambio de experiencias y vivencias, tanto con las familias como con los niños y niñas gitanas. Su estructura consta de dos fases interconectadas, planificadas a partir de un trabajo previo de toma de contacto y análisis de necesidades de los participantes.

En definitiva, se basa en una forma de aprendizaje dialógico entre los distintos agentes (profesorado, Fundación, familias, y alumnado). Este proceso conlleva una transformación en el contexto social del alumnado mediante el aumento de las interacciones educativas en los diversos espacios en los que se desenvuelven. En este trabajo, nos centramos exclusivamente en la primera de tales fases.

Dicha fase tuvo como protagonistas exclusivas a las familias, con las que se llevaron a cabo ocho sesiones formativas en las instalaciones de la Fundación Secretariado Gitano en la ciudad de Pontevedra (Galicia). Allí se trabajó de forma paralela con las madres y sus hijos. Con las primeras, se abordaron temas relacionados con la cultura, la educación emocional, y el funcionamiento del sistema educativo, destacando el importante papel de la escuela y la productividad de la comunicación padres-hijos en la búsqueda de una mayor implicación familiar. Con los alumnos/as, centramos el trabajo en los métodos de estudio, la organización de los tiempos para la realización de las tareas, además de cuestiones relacionadas con sus propias prácticas culturales en el hogar y la comunidad.

Estas sesiones fueron conducidas por cuatro investigadoras de la Universidad de Santiago de Compostela cuyo rol era desarrollarlas con las madres y también con sus hijos/as, en las que, básicamente, se establecía un tema (por ejemplo “qué es la cultura”) para definir y debatir entre todos/as. En el caso de los niños,

se hacía uso de procedimientos lúdicos, incorporando dinámicas y juegos de rol, a fin de introducir temáticas familiares o escolares que ellos abordaban a través de un diálogo distendido con las investigadoras.

Situando la atención en el alumnado participante en la primera fase del programa, este respondía a características similares entre sí, ya que vivían en zonas cercanas y estudiaban en los mismos colegios, a excepción de dos hermanos, gitanos portugueses, que eran los únicos que estudiaban en otro centro y no vivían próximos al resto. Asimismo, encontramos variaciones en cuanto a la edad, trabajando con ocho niños y niñas de entre 7 y 13 años que estaban entre el tercero y el sexto grado de educación primaria.

Concretamente, participaron siete niñas y un niño, asistiendo a la Fundación en compañía de sus madres, cuyos perfiles eran los de mujeres jóvenes (entre 25 y 35 años), con estudios en educación primaria, dedicadas al cuidado del hogar y algunas también a la venta ambulante.

Antes de adentrarnos en la explicación del proceso seguido para la recogida de los datos, es menester hacer alusión a lo que Esteban-Guitart (2012) describe como “Multimetodología Autobiográfica Extendida”. Se entiende como un arquetipo de “mapa relacional” utilizado como complemento de las representaciones hechas por el sujeto de estudio. Su finalidad es recoger de forma escrita aquellos aspectos más importantes para los participantes. El proceso suele comenzar con la persona dibujando un círculo al que posteriormente irá añadiendo aquellos objetos, actividades, instituciones y personas percibidas como significativas, siendo las que se sitúan próximas al centro de la imagen las más relevantes. De este modo, el obtener datos sobre la identidad a través del uso de distintas estrategias, favorece una mayor riqueza en la información empírica, amén de su exposición y presentación.

Obviamente, para nuestro trabajo ajustamos tanto el propio dibujo como su análisis en torno al contexto social y cultural en el que tuvo lugar la actividad, además de las características de los/as participantes.

Las principales herramientas de recogida de información fueron los protocolos de evaluación, que eran rellenados al finalizar cada sesión por parte de las investigadoras, donde plasmaban todo lo que había ocurrido durante la jornada, esto es, participantes, tema abordado, recursos utilizados, o situaciones que se pudiesen haber dado.

Asimismo, y para poder estudiar en mayor medida aquellos elementos culturales susceptibles de convertirse en Fondos de Conocimiento o Identidad, se realizaron observaciones en las sesiones, recogidas de forma sistemática en un diario de campo, cuyo contenido se sometería a análisis para abundar en la información recabada con otros datos que también pudieran ser relevantes pensando en la consistencia del estudio (Arias Sánchez, et al., 2018).

Finalmente, todos los trabajos realizados por los alumnos (dibujos, cuentos, *mapas*, *collages*) se recogieron y analizaron en función de los contenidos abordados y la perspectiva del estudio, cuyo objetivo no era otro que comprender las prácticas culturales y sociales de los niños y niñas gitanos, intentando aportar estrategias para una mayor educación inclusiva en los centros escolares.

Específicamente, en el caso de los dibujos, estos fueron presentados el primer día como actividad a realizar antes de finalizar cada sesión, comprometiendo una ilustración por día. Se trataba de un “escudo” con cuatro secciones en blanco, a rellenar cada uno con diferentes representaciones:

- Las personas más importantes en tu vida.
- Lo que más te gusta de la escuela.
- ¿Qué quieres ser de mayor?
- Un lugar al que irías de vacaciones.

De esta forma, a diario iban realizando un dibujo, y en la quinta sesión, cuando todos habían terminado de dibujar y colorear sus respectivos escudos, cada uno de ellos explicó lo que había dibujado y por qué lo había hecho.

Bajo estas consideraciones de partida, el marco metodológico del estudio adoptó un enfoque cualitativo, a partir del uso de técnicas etnográficas como la observación, combinada con la investigación participativa. Es la metodología más acertada para el estudio que aquí desarrollamos, ya que nos posibilita

construir una imagen compleja y holística a partir del análisis de discursos y puntos de vista, así como el análisis de un entorno natural concreto, buscando temas significativos en el contexto histórico-cultural que tiene que ver con la realidad de las familias gitanas (Maxwell, 1996).

Para el análisis de los datos e interpretación de los resultados del programa, utilizamos, en primer lugar, la estrategia analítico-interpretativa del discurso (Devillard, et al., 2012; Jociles, 1999). Tal estrategia permitió la utilización de categorías pensadas para comparar el significado de los dibujos hechos por los niños/as, junto a sus explicaciones al respecto. En segundo lugar, pensando en analizar los datos recogidos mediante observación, hicimos uso del software Nvivo, que posibilitó, de una parte, el aprovechamiento de unidades de significado concretas; y de otra, registrar la frecuencia de palabras, campos semánticos y árboles de nodos, facilitando así la categorización de la información que manejamos. Fue de esta manera que pudimos determinar los núcleos semánticos objeto de nuestra investigación, identificando así temas clave y contenidos relevantes para los partícipes.

Lo que buscábamos era generar narrativas identitarias de los niños/as, mediante la elaboración y posterior explicación de los dibujos, es decir, ampliamos la perspectiva de las técnicas cualitativas con el objetivo de incorporar una dimensión de sentido y significado que los participantes daban a sus contextos vitales. Procediendo así fue posible realizar una combinación de lenguajes que, por un lado, permitió aplicar técnicas más tradicionales de recogida de información, caso de la observación y los protocolos de evaluación, y por otro, facilitó en los niños/as una mayor carga de expresividad, tanto verbal como escrita. Desde luego, estamos persuadidos de que el proceso enriquece la investigación, toda vez que proporciona distintas vías para la organización de los datos y el desarrollo de estudios empíricos.

La nuestra es, naturalmente, una propuesta abierta, en absoluto clausurada ni determinada por ningún *a priori*. Al contrario, abogamos por una ruta de investigación que tenga muy en cuenta las coordenadas de vida en la infancia sometida a condiciones de riesgo. Lo que aquí presentamos es el relato de una experiencia cuyo marco de referencia es un programa socioeducativo de cierto alcance y con el que ambicionamos reclamar más atención estratégica para infantes y familias en escenarios cultural y socialmente vulnerables. En el caso de los Roma, el desafío sigue vinculado a acciones capaces de potenciar un enfoque educativo más dialógico y sensible a las concepciones que albergan sobre el mundo de la vida. Puede que la educación inclusiva sea simple retórica al margen de sus esquemas de representación de la realidad.

Su avance hacia mayores cotas de logro y éxito escolar ha de contar con el hecho de que sus rutinas y/o prácticas domésticas pueden diferir en apreciable medida de las mayormente asumidas en la sociedad circundante. Se requiere, por tanto, de cambios en los planes educativos para una población cuya singularidad no reduce un ápice sus derechos de ciudadanía ni donde las estrategias a emplear se detienen en los centros escolares.

4. Resultados

Se trata de una actividad que, pese a no ser 'central' en el desarrollo de las sesiones, nos sirvió, en primer lugar, para conocer, en cierta medida, la percepción de los niños/as sobre sus soportes personales, definidos por Martuccelli (2007) como aquellos aspectos, actividades, vínculos o consumos culturales que pueden entrelazarse para instituir un tejido existencial y social que le permiten a un individuo sostenerse en el mundo, brindándole estabilidad a sus experiencias vitales. Si analizamos los dibujos realizados por los niños/as, sus soportes son, indefectiblemente, las familias, puesto que en todos los escudos representaron a sus parientes más cercanos, concretamente, abuelos/as, padres/madres y hermanos/as, como las personas más importantes de su vida.

En segundo lugar, se evidencia la importancia otorgada a determinados espacios en la escuela, que podemos tener como aquellos donde se sienten más cómodos y es posible que desarrollen mayor actividad social. Así, en la mayoría de los escudos ilustraron como las actividades preferidas aquellas fuera del aula (recreo y educación física). Argumentaban esta decisión afirmando que se trataba de una actividad más entretenida y que nos les exigía hacer tareas.

En tercer lugar, en lo referente a la pregunta sobre lo que les gustaría ser de mayores, los dibujos se diversificaron, y, de hecho, todos representaron ocupaciones distintas. Las profesiones iban desde canto,

monitoras de baile, bombero, dentista, abogada, niñera o maquilladora, hasta jinete profesional. Al estar en edades todavía tempranas, es lógico que no supiesen justificar suficientemente bien por qué habían escogido tales profesiones. No obstante, en el caso de la que quería ser niñera, nos comentaba lo mucho que le gustaban los niños/as, pues ya cuidaba de su hermano menor; y en el caso de la que se decantaba por ser 'dentista', su decisión parecía estar influida por la profesión de su tía.

Finalmente, en cuanto al sitio al que les gustaría ir de vacaciones, la gran mayoría optó por dibujar una playa, haciendo alusión a "Hawái" y "El Caribe", y hubo dos dibujos mencionando Madrid y Valencia como destinos favoritos.

Otro de los elementos interesantes de esta práctica, fue el haber podido dialogar sobre cada uno de los dibujos, y que fuesen ellos mismos/as quienes se los explicasen al resto de compañeros y compañeras, añadiendo detalles sobre los mismos y estableciendo un diálogo distendido a partir del que todos y todas se sintieron cómodos y seguros.

Además de estas cuatro representaciones, el hecho de haber podido conversar sobre las mismas, sirvió para que los niños contasen anécdotas sobre sus vidas familiares y sobre la organización en el hogar. Esto nos ayudó también a estructurar la dinámica de los contenidos de las sesiones de trabajo, con la finalidad de que estas fuesen de interés y utilidad para los participantes.

Cada una de las ilustraciones nos permite establecer una idea sobre la concepción de la familia y la escuela. En concreto, como ya dijimos, todos dibujaron a sus familias en el apartado de personas más importantes, reforzando la teoría de los lazos familiares a la que ya está asociado el pueblo gitano (García-Pastor, 2009). Normalmente, la infancia gitana percibe a la familia como lo único y más valioso que tiene. Esta representación compartida lleva a pensar que el éxito escolar puede depender en buena medida de las posibilidades de establecer significativamente vínculos socio-afectivos y una articulación flexible entre las familias y la escuela (García-Pastor, 2011).

Otro de los aspectos observados en las sesiones fue que se trataba de niños con gustos muy similares a los demás niños de su edad, como no podía ser de otra forma, con respecto a la música, los juegos, las tecnologías, etc.; en este sentido destacamos la importancia de no esencializarlos, pero sí de respetar sus diferencias, por ejemplo, en las celebraciones de cumpleaños, en la importancia que le dan al culto, o en las relaciones con sus mayores, cuestiones para ellos fundamentales.

Una de las características más destacables en estos niños, al margen de las ya nominadas, es el tema de la movilidad y los tiempos. Algunos comentaban, por ejemplo, que habían faltado a la escuela un par de días porque habían viajado al pueblo de algún familiar por una boda o bautizo; otros informaban que habían llegado tarde a la escuela alguna vez porque se quedaban dormidos al haberse acostado tarde el día anterior, consecuencia de la hora de llegada a casa con su familia desde un mercadillo en otro pueblo; o como, en ocasiones, la causa tenía que ver con el hecho de que sus padres, nunca sus madres, no conseguían arreglarlos a tiempo para llegar puntuales.

El tema es complejo toda vez que se solicita una asistencia regular del alumnado pues sin ella es difícil avanzar hacia un mayor éxito académico (Berenguer, 2011; Cárdenas-Rodríguez, et al., 2019). Pero también se trata de un elemento cultural e histórico que forma parte de las trayectorias de vida de las personas gitanas. Es necesario, una vez más, el dialogo entre familias y escuelas, a fin de que ambas partes se sensibilicen y trabajen de forma conjunta por el bienestar del alumnado. Este tipo de acciones, debería hacer posible el cambio de perspectiva sesgada que aún existe sobre muchas familias, alimentada por las teorías del déficit, hacia otras donde se reconozcan los valores positivos de la comunidad y la validez de sus recursos culturales.

Los niños/as son conscientes de su *gitaneidad*, pero no perciben esta condición como algo que les impida ser o hacer determinadas cosas ni que los aleje de la realidad del resto de compañeros/as. Tienen muy claro, eso sí, los lazos que los unen, y por eso su conducta es de gran apego; esto es, se percibe el sentimiento de protección que se profesan y, también, el hecho de que sean vecinos de comunidad hace que brote en ellos un sentimiento de pertenencia inequívoco.

5. Discusión y conclusiones

En esta contribución hemos tratado de demostrar que, por fortuna, el número de experiencias educativas en diferentes latitudes haciendo uso del enfoque de los FdC es cada vez más amplio. Y creemos que uno de los elementos más destacables es el hecho de que los autores hayan tomado la iniciativa de adaptar este modelo a la diversidad de sus circunstancias, aportando una evolución metodológica y, en consecuencia, la expansión de una línea de investigación.

Nuestra atención se ha centrado, tanto en las primeras experiencias en el uso de los FdC, que fueron y siguen siendo clave para estudiar y comprender la dimensión de su alcance, como en experiencias más recientes, caso del enfoque de los fondos de identidad (Esteban-Guitart y Llopart, 2017). Lo cual ha de permitirnos construir un diálogo crítico respecto de determinados modos de hacer escuela (sirva de ejemplo las tradicionales tutorías entre docentes y padres/madres).

Así, lo que hemos recogido son elementos identitarios de los niños y niñas participantes en el programa Fondos-Conocimiento-Familias, y esto nos ha permitido comprender más a fondo sus formas culturales y sus perspectivas sobre el mundo más allá de la escuela, indicando pistas que nos ayuden a colaborar con el profesorado y otros agentes sociales en pos de la mejora de las experiencias escolares de este alumnado.

Sin duda, es importante que el profesorado sea capaz de conectar con las experiencias vitales de sus alumnos/as, a fin de poder desarrollar las habilidades necesarias para diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el estudiante se sienta identificado y tenga un papel activo.

A menudo se habla desde un lenguaje cientificista sobre la complejidad de las relaciones entre familias pertenecientes a minorías y la escuela. Si bien es cierto que no se pueden catalogar como escenarios “fáciles”, es posible trabajar de manera conjunta a través de pequeños proyectos como el aquí presentado, basados en metodologías como la autobiográfica extendida, indagando también sobre las narrativas del propio alumnado para ayudar a construir los contenidos del currículo escolar.

Es necesario, por tanto, trabajar con los centros escolares a fin de que tomen conciencia sobre la importancia de considerar las preocupaciones y prioridades de grupos culturales minoritarios, como es el caso del pueblo gitano, con el objetivo de diseñar estrategias que faciliten la transición entre sus escenarios de socialización. Una mejor comprensión de sus prácticas sociales y culturales ayudaría al resto de la comunidad educativa a entender los obstáculos que pueden dificultar su asistencia a la escuela (Lalueza et al., 2019).

En definitiva, sabemos que no se trata de una tarea sencilla, puesto que experiencias de este tipo se deberían acompañar de un trabajo previo de toma de contacto y establecimiento de relaciones de confianza que favorezcan la implicación y asistencia de las familias, pero hacemos votos para que estudios como este sirvan de puente conector entre las trayectorias personales del alumnado y su entorno escolar. Lo importante es el avance hacia una escuela inclusiva, en la que no se tema traspasar las fronteras institucionales y se lideren acciones educativas proclives al logro de una mayor igualdad, justicia y cohesión social (Subero et al., 2015). Siendo el pueblo gitano una de las minorías más golpeadas por la marginación social y el racismo institucional, es improrrogable contar con sus propios puntos de vista y sus trayectorias vitales. Lo esencial es que su participación en la escuela sea la antesala de una ruta con mayores niveles de éxito que lo que ha sido el caso hasta el momento.

Referencias

- Andrews, J. y Yee, W. (2006). Children's 'funds of knowledge' and their real-life activities: Two minority ethnic children learning in out-of-school contexts in the UK. *Educational Review*, 58(4), 435-449.
<https://doi.org/10.1080/00131910600971909>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Arias-Sánchez, S., Cabillas, M., García-Romero, D., Lalueza, J., Macías-Gómez-Estern, B., Marco-Macarro, M., Martínez-Lozano, V., Padrós-Castells, M. y Sánchez-Busqués, S. (2018). Los diarios de campo como

- una herramienta de análisis de las experiencias ApS en la Universidad. Una propuesta de análisis. En V. Martínez-Lozano, N. Melero y E. Ibáñez (Eds.), *El aprendizaje-servicio en la universidad: Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 41-47). Comunicación Social.
- Barton, A. C. y Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 50-73. <https://doi.org/10.1002/tea.20269>
- Bello, R., Sá, C. y Jodelet, D. (1997). A representação social e a eficácia das práticas de cura na Umbanda e afins no Rio de Janeiro. En A. Zanella (Org.), *Psicologia e práticas sociais* (pp. 246-254). ABRAPSOSUL.
- Berenguer, A. (2011). Absentismo y abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 105-129.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Birr, E., Oje, K., McIntosh, C., Kramer, K., Ellis, L., Rio, R. y Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading research quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Bruquetas, M. y Moreno, F. (2015). Precarización y vulnerabilidad de la población inmigrante en la España en crisis. El papel del estado de bienestar. *Panorama Social*, 22, 139-151.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal, M. (2019). Educación primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91 <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Chulvi, B. (2003). *El prejuicio hacia las minorías: El caso de los gitanos* [Tesis Doctoral de la Universitat de Valencia]. Archivo de la Universitat de Valencia.
- Comellas, M. (2009). *Familia y escuela: Compartir la educación*. Graó.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. The New Press.
- Devillard, M., Franzé, A. y Pazos, Á. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49(2), 353-369. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2012.v49.n2.36512
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE): Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *REMA*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J. y 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. y Llopart, M. (2017). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Etxeberría, F. (2003). Educación con niños gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación*, 332, 427-443.
- Freire, P. (1981). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación Secretariado Gitano. (2009). *Informe anual*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *Informe anual*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2016). *Informe anual*. Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano. (2017). *Discriminación y comunidad gitana*. Fundación Secretariado Gitano.

- Gamella, J. (2002). Exclusión social y conflicto étnico en Andalucía. Análisis de un ciclo de movilización y acción colectiva antigitana (1976-2000). *Gazeta de Antropología*, 18, 1-37.
- Gamella, J. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García-Pastor, B. (2009). *Ser gitano fuera y dentro de la escuela: Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- García-Pastor, B. (2011). ¿Qué entienden las y los gitanos por educación? *Cadernos de Educação*, 39, 61-81.
- Giménez, A., Piasere, L. y Liegeois, J. (2002). *The education of gypsy childhood in Europe*.
https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/HPSE/HPSE-CT-1999-00033/82608111-6_en.pdf
- Giroux, H. (1992). Language, difference, and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. *Theory into Practice*, 31(3), 219-227.
- Gonzalez, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- González, N. y Moll, L. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 37-73. <https://doi.org/10.2307/30034699>
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Jociles (1999). Las técnicas de investigación en antropología: Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, 15(1), 1-26.
- Lalueza, J., Martínez-Lozano, V. y Macías-Gómez-Estern, B. (2019). The transition of Roma children into school: Working relationally across cultural boundaries in Spain. En M. Hedegaard y A. Edwards (Eds.), *Supporting difficult transitions children, young people and their carers* (pp. 153-174). Bloomsbury.
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Marshall, E. y Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-242. <https://doi.org/10.17763/haer.80.2.h3446j54n608q442>
- Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 299-324.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Mcintyre, E., Kyle, D. W. y Rightmyer, E. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195. <https://doi.org/10.1174/1135640054192856>
- Molina, F., Prieto, O. y Santacruz, I. (2004). Discriminación étnica en el mercado laboral: Influencias en el acceso y en la permanencia. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, 11, 51-64.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis su público y su imagen*. Huemul.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Escuela Española.
- Olmedo, I. (1997). Voices of our past: Using oral history to explore funds of knowledge within a Puerto Rican family. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(4), 550-573.

- Paris, D. y Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284. <http://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. FCE.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante: Nuevas y viejas estrategias culturales de los gitanos*. Siglo XXI.
- Santos Rego, M. A., Cernadas F. y Míguez, G. (2018). Fondos de conocimiento y desarrollo educativo de la infancia en situación de riesgo. En A. Serafim, y M. A., Santos Rego (Orgs.). *Educação: Partilhando e ampliando audiências, resistências e repertórios* (pp.155-183). UNESC.
- Smith, T. (1997). Recognising difference: The Romani 'gypsy' child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2), 243-257. <https://doi.org/10.1080/0142569970180207>
- Sordé, T., Flecha, R. y Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: Una identidad global sin territorio. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427(3), 1-14.
- Subero, D., Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. Developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53.
- Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.
- Unión Romani. (2018). *Memoria 2018*. Unión Romani.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.
- Vélez-Ibáñez, C. (1983). *Bonds of mutual trust: The cultural systems of rotating credit associations among urban Mexicans and Chicanos*. Rutgers University Press.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad: Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Horsori.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Massachusetts Institute of Technology.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>

Breve CV de los/as autores/as

Miguel A. Santos Rego

Catedrático de Universidad, en la Universidad de Santiago de Compostela. Ha sido Vicerrector de Profesorado y Director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en la Universidad Compostelana. Es Presidente de la Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Acreditación y Certificación (CGIACA-ACSUG). Es el director del departamento de Pedagogía y Didáctica de la USC. Ha dirigido 25 tesis doctorales y 20 proyectos de investigación de convocatoria competitiva de I+D+i). Publicó 35 libros y unos 200 artículos en revistas de acreditada solvencia e impacto internacional. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa. (CNEAI). Email: miguelangel.santos@usc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>

Mar Lorenzo Moledo

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (1995). Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Didáctica. Acreditada a Catedrática de Universidad en 2014. Sus líneas de investigación son: educación y pedagogía intercultural, pedagogía laboral, pedagogía penitenciaria, educación familiar, y aprendizaje-servicio en la educación superior. Pertenece al Grupo de Investigación ESCULCA-USC. Ha coordinado del Programa de Doctorado en Educación de la USC. Actualmente es Vicerrectora de Igualdad, Cultura y Servicios de la misma Universidad.

Email: mdelmar.lorenzo@usc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

Gabriela Míguez Salina

Graduada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, Máster en estudios avanzados en antropología social y cultural por la Universidad de Madrid y Doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en temas de inclusión social de colectivos en riesgo de exclusión. Ha realizado una estancia de investigación en la Universidad de Arizona para profundizar en el estudio del capital cultural de las familias que viven en situaciones de pobreza económica y social. Actualmente forma parte del Grupo de Investigación ESCULCA, donde colabora como investigadora. Email: Gabriela.miguez@usc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3703-1543>