

Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño

Processes of educational change in contexts of school segregation: A design-based research

Cristina Zhang-Yu^{1*}, Silvia Camps-Orfila², Jose LuíS Lalueza², Sarai García-Díaz², Domitila Viñas-i-Rodríguez³

1 Departament de Psicologia, Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona

2 Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España

3 Institut Escola El Til·ler, Barcelona, España

* cristina.zhang@udg.edu

Recibido: 01-noviembre-2021

Aceptado: 17-febrero-2022

RESUMEN

Los procesos de segregación educativa por motivos raciales y socioeconómicos, las desigualdades que genera en las oportunidades de aprendizaje y su relación con las bajas tasas de finalización de estudios obligatorios constituyen un serio obstáculo para la equidad social y educativa. En este artículo damos cuenta de una investigación basada en el diseño, actualmente en desarrollo y con más de cuatro años de duración, que forma parte de un conjunto de medidas para el cambio educativo en un instituto-escuela en la ciudad de Barcelona. Nuestro objetivo es realizar un análisis histórico atendiendo a las transformaciones y tensiones en este sistema de actividad y entre sus participantes: equipo educativo y alumnado del centro, estudiantes universitarias e investigadoras. Observamos que la legitimación y negociación de sus motivos y metas han llevado a procesos de apropiación y agencia del proyecto e identificamos tensiones y contradicciones que son analizadas a la luz de las relaciones de poder en las escuelas.

Palabras clave: enfoque histórico-cultural, interculturalidad, investigación basada en el diseño, segregación escolar

ABSTRACT

The processes of racial and socioeconomic school segregation, the inequalities that generates in learning opportunities and its relationship with low compulsory school completion rates, constitute a serious obstacle to social and educational equity. In this article we report a design-based research currently under development and lasting more than four years, which is part of a set of actions for educational change in an institute-school from Barcelona (Catalonia). Our aim is to carry out a historical analysis of the transformations and tensions in this system of activity and among its participants: educational team and school students, undergraduate students and researchers. We observe that the legitimization and negotiation of their reasons and goals have led to processes of appropriation and agency of the project, and we identify tensions and contradictions that are analyzed under the power relations that happens in schools.

Keywords: cultural-historical approach, design-based research, interculturality, school segregation

Financiamiento: i+D de MINECO (España), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (Unión Europea), No. EDU2017-83363-R; ayuda predoctoral (PRE2018-083511); y subvención del Ayuntamiento de Barcelona.

Cómo citar este artículo: Zhang-Yu, C., Camps-Orfila, S., Lalueza, J. L., García-Díaz, S., & Viñas-i-Rodríguez, D. (2022). Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2544>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

A pesar de que los flujos migratorios provenientes del sur global ya no son novedosos en el Estado español, el sistema educativo sigue sin asegurar la igualdad de oportunidades educativas a la juventud migrada o descendiente de ella. A modo ilustrativo, las tasas de graduación en Educación Secundaria Obligatoria (a los 16 años) en la ciudad de Barcelona, nuestro contexto, es de un 94,5% en el alumnado de nacionalidad española, mientras que sólo alcanzan el 74,7% en los de nacionalidad extranjera (Sales et al., 2018). Los datos son extrapolables al conjunto del país, donde en torno a un 20% del alumnado que deja la escolarización es en su mayoría procedente de la migración o de grupos minorizados (Bonafant & Bellei, 2018; Essomba et al., 2019; Pàmies Rovira et al., 2020; Tarabini & Jacovkis, 2019).

Esta situación de inequidad se empezó a detectar a partir de los 90 del siglo pasado, época en la que se produjo un aumento singular de la migración y su incorporación en las aulas. Aparecieron numerosos trabajos académicos con interés en definir a la población migrada, construyendo un sujeto otro a partir de procesos de diferenciación (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021). Estos análisis, así como el abordaje del profesorado, partían implícitamente de aproximaciones deficitarias asumiendo que el alumnado migrado presentaba carencias a consecuencia del desplazamiento y la transición ecológica. Por lo tanto, una narrativa que otorga la responsabilidad al alumnado y su supuesto grado de “integración” en la escuela (Laluzza & Crespo, 2012).

Otras investigaciones apuntaban a una aproximación cultural centrada en las discontinuidades en valores y prácticas de las familias y las escuelas (Greenfield & Cocking, 1994; Poveda, 2001). Las discontinuidades se refieren a formas legítimas de ser y relacionarse con el mundo y no déficits de socialización. Se acercaba a un modelo intercultural relacional y funcional (Walsh, 2010) que buscaba acercamiento, reconocimiento e intercambio de saberes y prácticas para la inclusión en el interior de la sociedad dominante. Tanto las políticas y prácticas educativas como en la academia (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Garreta-Bochaca et al., 2020; Laluzza & Crespo, 2012), han tratado de avanzar hacia un modelo más inclusivo a través del proyecto de la interculturalidad. Sin embargo, no han sido suficientes para evitar procesos de diferenciación o racialización, invisibilizando así las relaciones de poder dentro de las escuelas.

La racialización la entendemos como un proceso de “mutua coproducción histórica” en términos raciales (Campos García, 2012, p. 2), de modo que no supone la preexistencia de categorías raciales en tanto que

naturales sino como producto de la interrelación entre grupos y de los procesos de diferenciación. Desde la teoría decolonial, hablar de racialización en la actualidad es comprender que los procesos de diferenciación encuentran su genealogía en la historia colonial y sus primeras formas de categorización étnico-racial en función de marcadores como el color de piel o la religión (Grosfoguel, 2013; Hellgren & Ábel Bereményi, 2022), donde los dominantes autoproclamados blancos consolidaron un modelo de jerarquización racial que perdura hasta hoy día en renovadas formas de racismo/racialización (Fanon, 2009; Grosfoguel, 2012).

Este marco de análisis nos permite comprender la escolarización del alumnado migrado o descendiente de ella (racializado) desde una reinterpretación de los datos estadísticos que disponemos en relación con las tasas de escolarización y finalización de estudios (basados en indicadores como: lugar de nacimiento, nacionalidad y año de llegada de la persona o de sus progenitores), así como prestar atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de cambio educativo, aportaciones que pretendemos hacer con nuestro trabajo.

Escolarización, racialización y segregación escolar

En el estudio realizado por Bayona & Domingo (2018) se evidencia que la atención sobre los procesos migratorios ya no es suficiente para comprender la realidad escolar de la juventud migrada o racializada. En primer lugar, mientras que la población autóctona blanca que no alcanza la graduación en secundaria obligatoria es del 13.2% en chicos y del 7.3% en chicas; en la juventud migrada a partir de los 7 años ocurre con el 34.6% y el 23.5% respectivamente. Pero los grupos formados por la población racializada y migrada antes de los siete años (incorporada en el sistema educativo antes del primer curso de primaria) también presentan cifras alejadas al primer grupo: el 21.2 y 21.7% en chicos respectivamente; y el 13.7 y 12.2% en chicas. En un análisis detallado, los procesos de racialización que afectan a la finalización de estudios se acentúan cuando son jóvenes de ascendencia marroquí o gambiana.

Esta fotografía que nos ofrecen los datos pueden comprenderse mejor si atendemos a la cotidianidad de las escuelas, donde recientes estudios sugieren que los procesos de racialización que repercuten más en las trayectorias educativas del alumnado se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el profesorado (Bravo-Moreno, 2015; Cammarota, 2014; Carrasco et al., 2020; Zhang-Yu et al., 2021) y en las tendencias o ausencias de la orientación educativa (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Pàmies Rovira et al., 2020).

Otra condición que incide profundamente en los

procesos de enseñanza-aprendizaje y la finalización de estudios es la segregación escolar, ya alertada mediante investigaciones realizadas a principios del 2000 (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021). El estado español es uno de los territorios más segregados dentro de la Unión Europea (Murillo & Martínez-Garrido, 2018), siendo Catalunya la tercera comunidad autónoma con índices más elevados. La doble oferta de escolarización público-privada, las políticas de libre elección de centro (Síndic de Greuges, 2016), la segregación residencial y urbanística y la lógica de mercado a la que tienden las escuelas en busca de su singularización, son algunos de los factores que la sostienen.

Los centros con mayor concentración de población migrada se encuentran en los barrios más vulnerabilizados de la ciudad, donde las políticas de libre elección de centro han dado lugar al *white flight* o huida blanca de las familias de clase media (Domingo & Bayona-i-Carrasco, 2021). Además, las condiciones materiales y humanas de estos centros se han visto gravemente afectados por los recortes de las políticas neoliberales y de austeridad posteriores a la crisis del 2008. Todo ello contribuye a generar peores oportunidades de aprendizaje y, en consecuencia, bajas tasas de finalización de estudios (Bonal & Bellei, 2018).

Por lo tanto, los análisis sobre la escolarización de la población migrada y racializada no pueden desvincularse de los procesos de segregación, exclusión, explotación y racismo/racialización que repercuten en las tasas de pobreza, precariedad laboral, precariedad habitacional, desahucio y prisión. La tradicional atención en el sujeto otro migrado nos distrae de las causas estructurales que sostienen un estado con reglamentos en extranjería que determinan las condiciones materiales de las vidas migradas y su descendencia y, en consecuencia, de la escolarización y las oportunidades de aprendizaje. Además, contribuye a la invisibilización del pueblo gitano.

Por ese motivo es necesario atender a los propósitos de justicia racial, social y educativa en el diseño de prácticas educativas. Recientemente, el colectivo antirracista Análisis, Investigación y Creación en Educación (AICE) de Barcelona ha presentado un conjunto de herramientas de análisis de la escuela intercultural, dirigida a jóvenes de secundaria, donde se incorpora también un decálogo para profesorado con propuestas que recuerdan las pedagogías críticas y decoloniales:

- (a) irrumpir, responder y gestionar el acoso escolar racista; (b) brindar estrategias para analizar las estructuras de dominación perpetradas en la producción y transmisión del conocimiento eurocéntrico; (c) desarticular las relaciones de poder

presentes en la escuela y bajo su estructura; (d) entender la educación intercultural como un proceso de transformación social y no como una constatación de la diversidad desde la celebración multicultural y (e) situar la génesis histórica colonial de las asimetrías geopolíticas, lingüísticas y/o económicas basadas en las divisiones raciales. (AICE, 2021).

Es decir, se reclama la urgencia de un modelo intercultural crítico (Walsh, 2010) que brinde herramientas para la decolonización (Restrepo & Rojas, 2010) y el análisis crítico al propio alumnado (Alim & Paris, 2017), a la vez que se revitalizan sus saberes y cosmovisiones como estrategia de contrahegemonía para que las narrativas coloniales sean problematizadas por los conocimientos vivenciales de la clase (Leonardo & Singh, 2017).

Contexto y motivos de la investigación

En este artículo queremos aportar un análisis en relación con los procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar, atendiendo a las tensiones y posibilidades de transformación. Lo realizaremos a partir de nuestra colaboración escuela-universidad y, en concreto, el desarrollo de una Investigación Basada en el Diseño o DBR (en inglés, Design-Based Research) en un centro público de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (3-16 años) situado en el Bon Pastor (Barcelona). Este barrio se origina en 1929 con la construcción de las Casas Baratas, viviendas para empleados en la construcción procedentes de varios puntos del Estado español. A principios de los años '60 empezó a llegar la población gitana, debido a las remodelaciones y derribos de barrios de barracas, y en la década de los '90 se incorpora población migrada desde el extranjero. Aunque la colaboración entre escuela y universidad se inicia en 2007 (Crespo et al., 2014), aquí abordamos lo realizado a partir de 2017, coincidiendo con la transformación en un instituto-escuela al incorporar educación secundaria obligatoria. Afectada por un proceso de "huida blanca" y con grandes retos en la transición a centros de secundaria, este nuevo modelo de centro surge con el deseo de ofrecer continuidad educativa desde los 3 hasta los 16 años.

La demanda que se hace a la universidad es el acompañamiento en este proceso para garantizar el acceso y finalización de estudios obligatorios secundarios a su alumnado y, a su vez, revertir la fuerte estigmatización del centro. Los objetivos de esta colaboración están orientados a (a) hacer de la práctica escolar una experiencia significativa para su alumnado; (b) favorecer el diálogo de significados, metas y prácticas entre escuela y aprendiz, sus familias y comunidades; (c) impulsar un conocimiento crítico del entorno del alumnado y su posición en él y (d) acompañar al

profesorado en el desarrollo de un conocimiento crítico de la interculturalidad.

La colaboración ha implicado dos líneas de acción. La primera en la etapa de infantil (3-5 años), se lleva a cabo un trabajo a partir de la aproximación de los Fondos de Conocimiento (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 1992). La segunda es la que desarrollaremos a continuación, el codiseño de actividades dentro de horario escolar para jóvenes de 9 a 15 años, basándonos en el modelo de actividad de la Fifth Dimension (5D; Cole, 1996; Nocon, 2020) y el marco teórico-práctico de los Fondos de Identidad (Fdi; Esteban-Guitart & Moll, 2014).

La 5D se basa en cuatro principios histórico-culturales sobre el aprendizaje y el desarrollo: (a) un énfasis en el contexto; (b) una combinación de juego y aprendizaje; (c) una organización estratégica de la interacción intergeneracional; y (d) el uso de múltiples medios de información y comunicación (Cole, 2016). Estos principios se pusieron en práctica en el Laboratory of Comparative Human Cognition (San Diego, California), en un entorno de aprendizaje en el que colaboran niños y niñas con estudiantes de grado universitario en juegos y tareas mediadas por el uso de computadoras donde las formas de relación se basan en la horizontalidad, el aprendizaje mutuo y la coconstrucción de metas compartidas. El principal objetivo de este modelo es construir un contexto de actividad donde las implicadas compartan metas y herramientas en una ideocultura común, de carácter intergeneracional, interinstitucional e intercultural (Cole, 1996, 2016).

Los Fdi son aquellos “recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos” (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 37) que constituyen y construyen la subjetividad de las personas. Se configura como una estrategia de contextualización educativa que nos permite considerar el mundo afectivo, simbólico e identitario del alumnado para promover aprendizajes significativos. De las extensas experiencias basadas en los Fdi (Hogg & Volman, 2020), nos interesan aquí las que ponen en valor la pluralidad étnico-racial, cultural, lingüística y espiritual del alumnado, generando espacios dialécticos de análisis y concienciación crítica (Vossoughi & Gutiérrez, 2016). Éstas implican la construcción de narrativas identitarias a partir de la creación artística, que pueden ser lingüísticas, plásticas y/o audiovisuales (Díaz Barriga et al., 2018) o escénico-teatrales (Zhang-Yu et al., 2021). Así, se crean artefactos identitarios (como ilustraciones, video musical o una pieza teatral), que actúan como herramientas semióticas en la construcción identitaria. Por lo tanto, el interés recae en la atribución subjetiva de significado y los procesos de negociación que llevan a la materialización

del artefacto identitario.

Las actividades se fundamentan en la intersección entre la teoría de la actividad histórico-cultural y la pedagogía crítica (Vossoughi & Gutiérrez, 2016): fomentan la dialogicidad, la historicidad y la agencia de las personas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrecen espacios para resignificar la experiencia vivida atendiendo a los sistemas de dominación y opresión que los determinan.

En publicaciones anteriores (Laluzza et al., 2019; Zhang-Yu et al., 2021, Walker et al., 2021) hemos llevado a cabo el análisis de eventos significativos en el desarrollo de las actividades entre las participantes. En este estudio, en cambio, nos detenemos en comprender los cambios que se han desarrollado para dar cuenta de transformaciones sostenidas en el tiempo. En esta línea, nuestro objetivo es realizar un análisis histórico a lo largo de los cuatro años y medio de actividad para identificar las tensiones, contradicciones y transformaciones habidas en este proceso de coconstrucción de actividades entre investigadoras, estudiantado universitario y equipo educativo y alumnado del centro. Las preguntas de investigación que emergen son: ¿Cómo se apropian las diferentes participantes implicadas de una propuesta de cambio educativo?; ¿Cómo hemos llegado a una mayor agencia de las diferentes participantes?; ¿Cómo se ha dado la transformación de las actividades hacia una perspectiva intercultural crítica?

Método

La DBR permite crear nuevos ambientes de aprendizaje en las aulas, donde las acciones se modifican a través del tiempo (semanas, meses y años) y se analizan para introducir nuevos ajustes que vuelven a ser analizados (Collins et al., 2004). Hay una interacción permanente entre el diseño y el objetivo de investigación en la medida en que pueden refinarse mutuamente (Moreno & Packer, 2019) y las actividades se orientan al cambio en un medio (una institución o un territorio) que cobra sentido para las participantes como innovación. Los ciclos de la investigación (O’Neil, 2016) desarrollados siguen el calendario escolar y cuenta con las siguientes fases: análisis de necesidades (junio, fin del curso escolar); diseño (borrador en julio, puesta en común y acuerdo con el centro en septiembre); implementación y seguimiento (octubre a mayo); evaluación, análisis de necesidades (mayo y junio); nueva propuesta de diseño (julio). En el momento de redacción de este artículo entramos en el quinto ciclo.

En el proyecto participan investigadoras, profesoras y

alumnado de primaria y secundaria, estudiantes de cuarto grado en Psicología y colaboraciones de artistas y/o activistas de la ciudad. En todas las fases se implican investigadoras y profesoras (septiembre a julio), mientras que el alumnado del centro y el estudiantado universitario sólo de octubre a mayo. Éste último grupo participa en el DBR bajo un modelo de Aprendizaje-Servicio (ApS) de duración semestral durante los dos primeros años. A partir del curso 2019-2020 se convierte en una participación anual en el marco de una asignatura con metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Hemos contado con la participación total de 379 estudiantes del instituto-escuela (156 primaria, 223 secundaria) y un total de 117 estudiantes universitarias (66 bajo modelo ApS semestral, y 51 bajo modelo ApS+ABP anual) que se distribuyen como mostramos en la Tabla 1. En primaria han participado estudiantes de quinto y sexto curso (10-12 años) y en secundaria de primero a tercero (12-15 años). Una tercera parte del total de participantes pertenece al pueblo gitano, seguidas de jóvenes migrados o descendientes de América Latina y el Caribe (19% Sudamérica; 11% Centroamérica; 5% Caribe). Un 10% lo configuran alumnado blanco, algunas con familias que provienen de diferentes puntos del estado. Jóvenes de ascendencia norteafricana y sur asiática conforman el 9% y 7% respectivamente. El 6% restante lo conforman alumnado afrodescendiente y alumnado migrado o descendiente este-asiático y este-europeo.

Cada año han participado de cuatro a seis investigadoras y las profesoras de cada grupo aula. Las colaboraciones externas se han dado entre octubre y mayo. En el primer año contamos con la participación de una profesora visitante de una universidad extranjera (Walker et al., 2021). En el segundo año empezamos a introducir el marco teórico-práctico de los FdI y la creación artística y contamos con la participación de una actriz. A partir del tercer año y con el inicio del proyecto Identit.art, han participado dos artistas plásticos, una cantante, un artista de videoarte y la actriz del año anterior. Todas las personas mencionadas son artistas locales que pertenecen a las comunidades afrodescendiente, migrada y/o racializada de Barcelona.

Este proyecto es colaborativo en el diseño, desarrollo y análisis de la investigación entre centro educativo (lidera cambios al plantear necesidades nuevas) y grupo de investigación (atención a análisis y reflexión sobre la práctica). Por lo tanto, constituye punto de encuentro que responde a muy diferentes procesos formativos del alumnado del centro y de la universidad, así como a los

objetivos de mejora del profesorado y de investigación del equipo universitario.

Considerando esta DBR como un contexto de actividad, utilizaremos una aproximación propia del modelo histórico-cultural y cuyos ejes de análisis son la historicidad, multivocidad y contradicción (Engeström, 2001; Cole, 2016; Lalueza et al., 2020). Atender a la historicidad supone que un sistema de actividad toma forma y se transforma durante largos periodos de tiempo, sus problemas y potenciales solo pueden entenderse con relación a su propia historia, de modo que el análisis atenderá al relato histórico del proyecto. La multiplicidad de voces supone analizar la participación desde distintos puntos de vista, tradiciones, intereses y motivos, así como su convergencia en un nuevo contexto de actividad diferente a aquél del que provienen y el desarrollo o no de metas compartidas. Por último, atender a las contradicciones supone focalizar en las tensiones entre los objetivos de la organización y los motivos de las personas participantes.

Recurrimos a la información recogida en los documentos de diseño, informes de evaluación, actas de reuniones y diarios de campo. Este análisis documental se intercala con procesos de discusión grupal de análisis y construcción de sentido desde los diferentes roles que adoptamos (investigador e investigadoras-educadoras y directora del centro) y en base a las actividades desarrolladas. Consensuamos los diferentes análisis y volvemos sobre los ejes, a la vez que los ponemos en diálogo con el objetivo y las preguntas de investigación. Por último, en el marco de la colaboración escuela-universidad, esta DBR cuenta con la conformidad y conocimiento de los propósitos investigadores tanto del centro y su equipo como de las personas tutoras legales del alumnado. Para asegurarnos el pleno conocimiento del propio alumnado, la explicación al respecto forma parte de la presentación de inicio escolar, momento en el que firman individualmente un consentimiento informado de participación y registro de audiovisual.

Resultados

Presentamos un relato cronológico que inicia en el curso 17-18 y concluye en el curso actual 21-22. Todas las actividades se desarrollan semanalmente en horario lectivo y durante todo el curso escolar. Se realizó seguimiento semanal de las actividades con las profesoras implicadas en las actividades y las estudiantes de universidad, mediante reuniones postactividad. La emergencia de los diferentes proyectos tuvo que ver con los propios ciclos de la DBR.

2017-18: Trovadores en el primer año de instituto-escuela

La 5D en el instituto-escuela se denominaba Trovadores (Crespo et al., 2014), orientada a la creación de relatos digitales, elaborados de forma colaborativa con la ayuda de cámaras y programas de edición de videos, para que el alumnado pudiera ser creador y participante activo en su proceso de aprendizaje. La realización pasó por diferentes fases: planificación del trabajo, selección del tema, elaboración del guion, grabaciones, edición y visualización. Este proceso se da en espiral: cada visualización trae a la revisión de lo que se ha hecho, de forma que hay una reflexión permanente de los autores sobre su obra. Libertad para escoger, actividad colaborativa y trabajo orientado a una audiencia son los tres ejes fundamentales de esta actividad (Autoras, 2016). Este curso, Trovadores se llevó a cabo con quinto y sexto de primaria, en grupos colaborativos de tres a cinco jóvenes con el acompañamiento de una estudiante universitaria. En quinto se crearon narraciones de ficción y en sexto reportajes. La introducción de las actividades se hizo a través de una figura virtual mágica llamada @mac, con quien mantenían una comunicación continua a través de un entorno Moodle propio.

Ese año se implantó el primer curso de secundaria en el centro, para el que diseñamos un canal de radio juvenil mediante podcasts y en formato audiovisual, con el objetivo de crear un espacio comunicativo entre alumnado del centro y barrio. Se reformuló Trovadores para vincularlo con su vida cotidiana y el barrio, elementos que identificamos a partir de sus Fdl. Se pretendía construir un discurso sobre el territorio como punto previo a tomar conciencia sobre la sociedad en su conjunto. En cuanto a la audiencia, se realizó la difusión en la propia comunidad educativa del centro, a la que se añadieron jóvenes de Colorado (Estados Unidos) con quienes compartían grabaciones y mantenían un contacto periódico (Walker et al., 2021).

2018-19: Primer programa basado en los Fdl

En primaria se continuó desarrollando Trovadores, pero a partir del análisis y evaluación del curso anterior se propuso dar continuidad entre los distintos cursos. En quinto se pretendía que el alumnado se familiarizara con el formato de la 5D creando narrativas digitales y en sexto elaborara reportajes sobre temáticas que consideraran de interés propio y para el barrio.

En primero de secundaria se despidieron de @mac y empezaron a explorar distintas herramientas comunicativas como el Voxpop o la entrevista en profundidad. Se decidió prescindir del programa de radio iniciado el curso anterior por motivos logísticos y falta de interés del alumnado el formato auditivo, prefiriendo el

audiovisual. En este período se detectó la necesidad de generar espacios de confianza e intimidad para explorar inquietudes e intereses más allá del objetivo de la actividad. Por ello, llevamos a cabo siete sesiones de actividades basadas en los Fdl y la creación artística. Se exploraron los Fdl siguiendo la clasificación propuesta por Esteban-Guitart y Moll (2014): espacios geográficos, fondos institucionales, fondos sociales, fondos culturales y prácticas identitarias a partir de tres tipos de talleres: actuar (técnicas y juegos del teatro de las oprimidas), crear (arte plástico) y comunicar (creación lingüística y audiovisual).

Este ciclo de talleres finalizó con libros de artista (Figura 1), artefacto identitario individual que permitió reconstruir y narrar los temas relevantes emergidos durante las sesiones. Este primer acercamiento a los Fdl del alumnado permitió otorgar espacio y voz a sus propios intereses, pudiendo discutir conjuntamente sobre racismo, machismo e identidad (Autoras, 2021a).

Figura 1
Libros de artista



En segundo de secundaria, dado el interés manifestado por el centro, y como derivación de la experiencia de la radio juvenil, se creó un canal de comunicación propio del instituto-escuela; grabando noticias relacionadas con el centro para publicarlas en sus redes sociales. De este modo, se pretendía fomentar la conexión del centro con su territorio, convirtiendo al alumnado en agentes activos y responsables.

A raíz de los talleres basados en los Fdl, se identificó el malestar de una parte del alumnado en relación con su vida en el instituto-escuela, considerándolo un espacio no seguro, con situaciones vividas como agresivas o de coacción. Esta percepción fue compartida por profesorado e investigadoras, quienes diseñaron un proceso de reflexión con actividades que trascendían la franja horaria del proyecto. Este trabajo permitió elaborar conjuntamente acuerdos de convivencia y

hablar sobre cómo querían que fuese el instituto-escuela, buscando el compromiso de toda la comunidad educativa. Se construyó un artefacto simbólico (árbol) ideado para mantenerse visible en el centro en forma de mural. Pero éste no fue finalmente apropiado por los diferentes agentes y duró poco tiempo.

2019-20: De Trovadores a Identit.art en secundaria

Trovadores siguió en primaria, aunque esta vez a partir de temáticas que proponía el propio alumnado de sexto. Se sumó el objetivo explícito de visibilizar, problematizar y reflexionar sobre distintas discriminaciones vinculadas a sus temas de interés: migraciones, racismo, acoso escolar y salud mental.

En secundaria, atendiendo al interés del alumnado en hablar sobre sus conocimientos experienciales, se acordó con el centro modificar la actividad para ofrecer asignaturas que estén basadas directamente en los FdI. Desapareció la actividad de exploración de herramientas comunicativas y emergió Identit.art, un espacio para fomentar el autoconocimiento a través de la creación artística, ofreciendo otras oportunidades de relación y narración. Los objetivos fueron acompañar la autoexploración, descubrimiento y construcción identitaria, fortalecer el valor de la propia voz mediante la construcción de narrativas autobiográficas y promover la problematización de las concepciones y discursos esencialistas y estigmatizadores alrededor de la identidad.

Figura 2

Maqueta del barrio donde se refleja la cantidad de obras en construcción



El diseño de los talleres se vinculó a los FdI que emergieron en el curso anterior y realizamos actividades para discutir, reflexionar y crear representaciones propias sobre el barrio, las personas y profesiones, el instituto y la identidad (Figura 2). Nuevamente terminaron creando libros de artista como artefactos narrativos. Se pretendía continuar explorando formas de

creación colectiva para converger las reflexiones e inquietudes individuales, pero no se pudo desarrollar a raíz del confinamiento provocado por la pandemia de la COVID-19.

En este curso las estudiantes universitarias iniciaron el modelo ABP y pasaron a ser referentes a lo largo del curso escolar, lo que provocó un aumento considerable de su agencia. Además, se organizaron dos períodos diferenciados: durante el primer trimestre se dio un período durante el que llevaron a cabo un análisis de necesidades para, posteriormente, plantear un diseño de actividad acorde a la realidad. Este diseño fue negociado con el equipo de investigación y profesorado, y llevado a cabo durante los últimos meses del curso escolar, contribuyendo así a su aprendizaje teórico-profesional. Este proceso también se vio interrumpido a consecuencia de la pandemia.

2020-21: La toma de agencia por las estudiantes universitarias

Con las nuevas medidas sanitarias, se produjeron cambios en la logística del proyecto. En primaria se crearon grupos mixtos entre los dos cursos de quinto y sexto y aumentaron grupos para reducir ratios. Trovadores se pudo desarrollar con normalidad durante la primera mitad del curso y posteriormente las estudiantes universitarias pudieron llevar a cabo el diseño de su actividad. Las temáticas tenían que ver con aspectos que el profesorado también consideraba relevantes: educación sexual, valores democráticos, habilidades socioemocionales y la lengua catalana.

Identit.art pasó a ser una asignatura consolidada en secundaria debido al interés en ofrecer aprendizajes artísticos y de la valoración del trabajo realizado en los cursos anteriores. Se implantó en dos grupos mixtos de primero y segundo y en uno de tercero. Atendiendo a las especificidades de cada curso escolar, llevamos a cabo programas diferentes.

En primero y segundo se mantuvieron los objetivos y las fases planteadas el año anterior: una primera fase exploratoria de técnicas artísticas y temáticas para, posteriormente, crear productos artísticos grupales que se dirigieran a una audiencia. Inicialmente se exploraron distintas técnicas plásticas junto a artistas racializadas de Barcelona velando por la: (a) identificación de situaciones de discriminación racial, clasista, machista y capacitista en el instituto a través del collage (Figura 3), (b) exploración de recuerdos y su posterior expresión a través de la pintura mural y (c) identificación de simbologías relacionadas con los derechos civiles con la técnica del *pouring* mezclando acrílicos. Esta primera fase culmina con un libro de artista individual. Durante la

segunda fase, dinamizada por las estudiantes universitarias, se llevaron a cabo distintas actividades para escoger temas de interés, compartir conocimiento previo y crear espacios de debate, proceso que culminó en distintos productos artísticos grupales que abordaban la salud mental, la sexualidad y las discriminaciones.

Figura 3

Taller de collage en colaboración con David Ve Delgado, artista colombiano



Fuente: David Ve Delgado.

En tercero Identit.art se vinculó con procesos de orientación educativa con un claro interés en la exploración de futuros yoes posibles. Se decidió trabajar con una técnica digital para facilitar la readaptación ante cualquier posibilidad de confinamiento. Así, durante la primera mitad del curso realizamos actividades para aprender la técnica del videoarte con una persona artista racializada. Pretendíamos iniciar procesos de reflexión y construcción de narrativas para explorar el yo pasado y presente: de dónde vengo, quién soy y qué lugar ocupo en el mundo. El proceso culminó en una pieza de videoarte donde se explora la percepción del paso del tiempo, los territorios importantes y las formas de comunicación instantánea.

En la segunda fase, dinamizada por las estudiantes universitarias, se elaboró un videoarte grupal, vinculando los intereses del alumnado y que diera cuenta de un ejercicio de imaginación de posibles futuros. El propio grupo tomó decisiones que implicaban negociación de

intereses y búsqueda de elementos compartidos. Finalmente, se creó un video musical *mash up* con canciones escogidas por el alumnado, a los que atribuían significados como la lealtad entre amistades, la relación paterno-filial, la autoestima vinculada a la apariencia física, la puesta en valor de la identidad gitana y los sueños vinculados a estudios y competiciones deportivas.

2021-22: la consolidación de Identit.art como proyecto de centro

La elaboración de este manuscrito coincide con el inicio de las actividades de este curso escolar. En sexto de primaria, a partir de las evaluaciones y en vista de la buena acogida del trabajo a partir de los FdI en secundaria, el centro hace una demanda explícita al equipo de investigación para poder empezar a trabajar esas bases, habiendo identificado una estrecha vinculación entre los FdI y el trabajo a realizar en tutoría. De esta manera, el programa Trovadores, más centrado en la apropiación de herramientas digitales, da paso por primera vez a Identit.art en primaria, recurriendo a los FdI y, sumándole el interés en trabajar explícitamente la transición primaria-secundaria. Ante este nuevo escenario, diseñamos actividades para que el alumnado pueda explorar diferentes aspectos de su propia vida y tejer sus trayectorias vividas a partir de la línea del tiempo (Figura 4) y el libro de artista.

Figura 4

Proceso de creación de la línea de tiempo



En secundaria se ratifica que el centro quiere continuar con Identit.art pero vinculándolo a las competencias curriculares, con una demanda explícita para fomentar el uso del catalán como lengua vehicular. En primero y segundo curso Identit.art mantiene la base de los FdI, se vincula con contenido curricular de visual y plástica, lengua e historia. Con las profesoras implicadas acordamos asegurar un espacio de escucha y legitimación de las voces del alumnado, así como de su conocimiento situado para poder cuestionar formas de discriminación y opresión que afectan a sus vidas. Durante la primera

mitad del curso se trabajan distintas técnicas artísticas prehistóricas vinculadas a los aprendizajes curriculares, a partir de las cuales se crean productos artísticos (Figura 5). Para la segunda mitad del curso, se pretende iniciar un proceso de cuestionamiento respecto al sesgo eurocéntrico de la historia impartida en las escuelas para dar espacio a su propia historia familiar y sus saberes como miembros que pertenecen a grupos étnico-raciales y culturales minorizados.

Figura 5

Identificando la relación entre identidad, historia y arte



En tercero, la vinculación curricular tiene que ver con las competencias artísticas y en valores y ciudadanía. Se mantiene el interés en la orientación educativa y se propone trabajar con poesía hablada para generar narrativas propias orientadas hacia futuros posibles. No obstante, a raíz de los procesos participativos iniciados en el curso anterior, el alumnado pide la oportunidad de poder decidir no sólo la temática sino la técnica artística: el teatro. Nos encontramos ahora en período de reformulación del diseño inicial para incorporar la petición del propio alumnado y su experiencia en el curso anterior: más legitimidad y voz en las decisiones que se tomen. En otras palabras, tener más agencia sobre su propio proceso de aprendizaje.

Discusión

En una DBR, un primer análisis de los resultados se realiza de manera permanente, interrogando sobre los resultados inmediatos y el ajuste a metas, sirviendo de retroalimentación que orienta los cambios en el propio diseño. Pasados algo más de cuatro años desde el inicio de nuestro proyecto, obtenemos una perspectiva amplia de esos cambios e identificamos como factores clave la multivocidad, la legitimación de voces y los procesos de negociación, que llevan a una mayor agencia de los diversos grupos de participantes.

La multiplicidad de voces y los procesos de negociación dan cuenta del carácter fronterizo del proyecto, característico de un sistema de actividad híbrido (McMillan et al., 2016). Equipo de investigación, estudiantado universitario y profesorado y alumnado del centro participan con muy diversas motivaciones y metas. El diseño propio de la 5D se orienta precisamente a legitimar las diversas voces y, a causa de su flexibilidad, se transforma de acuerdo con la articulación de esas distintas motivaciones.

Los cambios en el proyecto van de la mano de una progresiva incorporación de agencia en los diversos grupos de participantes. Partimos de Trovadores, diseñado por el equipo de investigación y de acuerdo con los parámetros teóricos. Pero dado el carácter colaborativo y la orientación hacia las necesidades de la escuela, el profesorado toma más agencia. En la medida que se va apropiando del proyecto, éste se transforma, como ha sucedido notoriamente en el actual curso 21-22. En el curso 19-20, se incorpora la agencia del estudiantado universitario, que transita desde una posición de acompañantes del alumnado a un rol de codiseñadoras y codinamizadoras. Aunque las metas no corresponden al “sistema instituto-escuela”, sino al “sistema docencia-universitaria” (Lalueza et al., 2016), derivan en una nueva transformación del proyecto. En cuanto al alumnado, el grupo que inicia su quinto año en el proyecto (tercero de secundaria en el curso 2021-22), son capaces de enmendar la propuesta y construir alternativas. Esta apropiación, en tanto que es considerada legítima (Wenger, 1998), supone un nuevo paso transformador.

La progresiva agencia y apropiación de la actividad, sumadas al compromiso que ello supone, generan las condiciones para la creación de un nuevo sistema que se configura como una ideocultura (Cole, 1996), una cultura local en la que los participantes generan y comparten nuevos significados. El proyecto ya no “pertenece” exclusivamente al equipo de investigación, comenzando su deriva desde un modelo canónico a un modelo idiosincrático de centro.

Cada ciclo de negociación de significados, sentidos y objetivos de la actividad a lo largo de los cursos supone, en sí, una confrontación de metas: momentos de contradicción a los que respondemos poniendo en diálogo la multiplicidad de voces y motivos. En la medida en que se resuelven, introducen cambios en el sistema y en los niveles de agencia. En nuestro trabajo hay dos momentos de contradicción que llaman la atención: la jornada de reflexión en el curso 2018-19 y la propuesta de poesía hablada en el último curso, una viéndose desvanecida y la otra transformada en otro recurso

artístico.

La primera de ellas pretendía encontrar respuestas colectivas a la convivencia escolar, mientras que la segunda pretendía ser una técnica para construir relatos de futuro como estrategia de contranarrativa (Leonardo & Singh, 2017). Estos procesos se dan en el marco de un sistema escolar muy enraizado con los mandatos de la sociedad dominante no exentas de las estructuras y relaciones de poder (Vossoughi & Gutiérrez, 2016). La escuela es un espacio que genera violencia hacia cuerpos racializados específicos, situación sostenida tanto por las políticas educativas (Sindic de Greuges, 2016; Murillo & Martínez-Garrido, 2018) como por sus manifestaciones más cotidianas (Bravo-Moreno, 2015; Cammarota, 2014; Leonardo & Singh, 2017; Zhang-Yu et al., 2021).

Al buscar una participación central, sincera y libre del alumnado, ambas situaciones requerían niveles altos de confianza y seguridad en el seno de la escuela. Esto nos sugiere que, si bien el modelo de la 5D y los FdI nos han permitido abordar temáticas como el racismo, el machismo o la salud mental desde lugares y temporalidades que suelen mantenerse al margen de la práctica escolar (legitimando sus saberes y sosteniendo y acompañando debates a lo largo del tiempo), tenemos un reto fundamental por delante: procurar formas de relación y espacios de aprendizaje sostenibles y saludables para el alumnado más vulnerabilizado por el sistema. Coincidiendo con las propuestas del colectivo AICE, debería ser una de las prioridades en las agendas escolares que proclaman el proyecto intercultural.

Estas contradicciones nos plantean necesarias líneas para continuar trabajando en el marco de la colaboración escuela-universidad. Por un lado, profundizar en qué tipo de cambios educativos y organizativos son necesarios para que estas prácticas educativas permitan la involucración auténtica y genuina de la juventud migrada y/o racializada dentro de las escuelas y cómo podemos llevarlos a cabo. Por otro lado, ahondar en las contradicciones que se generan en el desarrollo de propuestas educativas desde una perspectiva intercultural crítica, antirracista y decolonial en el propio sistema.

Consideramos que la historicidad del proyecto (Crespo et al., 2014, Lalueza et al., 2020) y el modelo de actividad que llevamos a cabo pueden posibilitarnos procesos de transformación educativa para dar respuesta a nuestras necesidades locales comprendiéndolas desde las relaciones globales. Por lo tanto, este trabajo pretende ser inspirador, así como mostrar la importancia en

realizar investigaciones sostenidas en el tiempo para evidenciar los procesos de transformación (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021) que lleven a nuevos ciclos de análisis. Sin embargo, no hemos podido profundizar en episodios concretos de interacción, diseño o debate entre las diferentes participantes. Será necesario, en nuestro trabajo, volver al análisis de eventos que nos permitan ilustrar tanto los momentos de mayor tensión y resistencia, como los de mayor calidez y complicidad entre adultas y jóvenes.

El instituto-escuela ha vivido cambios significativos a lo largo de este tiempo, fruto de la puesta en marcha de la enseñanza por proyectos, la especialización en educación musical y un constante análisis y valoración de los objetivos de cada curso escolar y de sus formas de organización. Con una pandemia por medio y los nuevos retos que ello ha supuesto en la organización y formas de relación con la comunidad educativa, es necesario un reconocimiento a la labor que se lleva a cabo. A la continuidad educativa de 3 a 16 años se le suman los trabajos de coordinación con el centro de educación infantil del barrio, de manera que las nuevas matriculaciones en los grupos de 3 a 5 años, se ha doblado el alumnado, pasando de una a dos aulas por curso. Posibles señales de un proceso de reversión del efecto huida blanca. Asimismo, la mitad de los 22 jóvenes que conformaron la primera promoción de secundaria (2020-2021) se ha graduado y prosiguen con estudios postobligatorios, mientras que años antes en la última promoción del instituto de la zona se graduó una única persona.

En suma, la colaboración escuela-universidad y el proyecto desarrollado forma parte del conjunto de acciones que diariamente se realizan desde el centro, con la implicación y compromiso del equipo directivo, docentes, otras profesionales, familias, jóvenes y entidades del barrio. Por lo tanto, los cambios que se han dado deben entenderse en el conjunto de este ecosistema y no como consecuencia única de lo presentado. Con esta contribución queremos poner en valor los contextos de actividad abiertos, flexibles y participativos que la 5D y los FdI nos permiten crear para reimaginar colectivamente nuevos escenarios educativos más sostenibles con la realidad étnico-racial, cultural, lingüística y espiritual. Para que este ejercicio de reimaginación pueda devenir real, serán necesarios mayores compromisos por parte de la esfera política y académica (Murillo & Martínez-Garrido, 2018) donde la justicia racial, social y educativa se encuentren en la base de toda acción para y por del derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje.

Referencias

- AICE (2021). *Benvingudes a l'escola... intercultural?*. Ajuntament de Barcelona. https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/fanzine_interculturalitat.pdf
- Alim, H. S. & Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 1-21). Teachers College Press.
- Arroyo-González, M. J. & Berzosa-Ramos, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Bayona, J. & Domingo, A. (2018). El fracaso escolar de los descendientes de la inmigración en Cataluña: más que una asignatura pendiente. *Perspectives Demogràfiques*, 11, 1-4. <https://doi.org/10.46710/ced.pd.esp.11>
- Bonal, X. & Bellei, C. (2018). Introduction: The renaissance of school segregation in a context of globalization. In X. Bonal & C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in Education* (pp. 1-28). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-001>
- Bravo-Moreno, A. (2015). Educando y aprendiendo desde procesos de racialización. *Gazeta de Antropología*, 31(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.34251>
- Carrasco Pons, S., Pàmies Rovira, J., Narciso Pedro, L., & Sánchez-Martí, A. (2020). *¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?* Observatorio de La Caixa.
- Cammarota, J. (2014). Misspoken in Arizona: Latina/o students document the articulations of racism. *Equity & Excellence in Education*, 47(3), 321-333. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.933067>
- Campos García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, 0(273), 184-199. <http://www.revuh.uh.cu/index.php/UH/article/view/26>
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679-1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>
- Cole, M., Kobelt, E., & Packer, M. (2014). Research methodology for a concrete Psychology: The Fifth-Dimension research. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 28-61. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/download/224/221>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of Learning Sciences*, 13(1), 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Lamas, M., Padrós, M., & Sánchez-Busqués, S. (2014). El proyecto Shere Rom: Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138-162. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/221>
- Domingo, A. & Bayona-i-Carrasco, J. (2021). Trajectòries migratòries i rendiment escolar als barris de Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1), 73-102. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.608>
- Essomba Gelabert, M. A., Guardiola, J., & Pozos, K. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa: Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 33(2), 43-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73219>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M., Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of discourses and practices (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Greenfield, P.M. & Cocking, R.R. (Eds.) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. LEA.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Hellgren, Z., & Ábel Bereményi, B. (2022). Introduction to the Special Issue: Far from colorblind. Reflections on racialization in contemporary Europe. *Social Sciences*, 11(21), 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci11010021>

- Hogg, L., & Volman, M. (2020). A synthesis of Funds of Identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895.
<https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Laluzza, J. L. & Crespo, I. (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura & Educación*, 24(2), 131-135.
<https://doi.org/10.1174/113564012804932056>
- Laluzza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: El proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33-69.
<https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.3>
- Laluzza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Fondos de Identidad y el tercer espacio: Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Laluzza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th dimension: Learning from contradictions in a university-community partnership. *Mind, Culture, and Activity*, 27(2), 132-139.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2019.161185>
- Leonardo, Z. & Singh, M. (2017). Fanon, education and the fact of coloniality. In S. Parker, K. Gulson, & T. Gale (Eds.). *Policy and inequality in education* (pp. 91-110). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-4039-9_6
- McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating 'transaction spaces' in higher education: University-community partnerships and brokering as 'boundary work'. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31.
<https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291/1288>
- Moreno, F. A. & Packer, M. J. (2019). Cultural Psychology and children's understanding of institutional reality/La psicología cultural y la comprensión de los niños de la realidad institucional. *Estudios de Psicología*, 40(1), 134-156.
<https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1562769>
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58.
<https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Nocon, H. (2020). The Fifth-Dimension play and learning environment: Prototype to practice. *Mind, Culture and Activity*, 27(2), 122-131.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1716257>
- O'Neill, D. K. (2016). Understanding Design Research-Practice partnerships in context and time: Why learning sciences scholars should learn from cultural-historical activity theory approaches to Design-Based Research. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 497-502.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1226835>
- Pàmies Rovira, J., Sánchez-Martí, A., & Carrasco Pons, S. (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 487-506.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
<https://www.doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad de Cauca.
- Sales, A., Villarreal, J., & Pallàs, E. (2018). *Estratègia d'inclusió i de reducció de les desigualtats socials de Barcelona 2017-2027*. Ajuntament de Barcelona.
- Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Síndic de Greuges.
- Tarabini, A. & Jacovkis, J. (2019). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *e-Curriculum* 17(3), 880-908.
<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- Vélez-Ibáñez, C. G. & Greenberg, J. B. (1992). Formation and transformation of Funds of Knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313-335.
<https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vossoughi, S. & Gutiérrez, K. D. (2016). Critical Pedagogy and sociocultural theory. In I. Esmonde & A. N. Booker (Eds.), *Power and privilege in the Learning Sciences* (pp. 139-161). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315685762>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tiapa, & C. Walsh

(Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wenger, E. (1996). *Comunidades de prácticas*. Paidós.

Sobre las autoras y el autor:

Cristina Zhang-Yu es psicóloga (Univ. de Barcelona); Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación e investigadora predoctoral del Instituto de Investigación Educativa de la Univ. de Girona. Miembro del grupo de investigación Cultura y Educación de la misma universidad y colaboradora en el grupo DEHISI (UAB).

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-9277-6946>

Silvia Camps-Orfila es psicóloga (Univ. de Barcelona); Máster en investigación e intervención psicosocial en la misma universidad. Miembro del equipo de investigación DEHISI y profesora asociada del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona(UAB).

<https://orcid.org/0000-0002-5843-7016>

José Luís Lalueza es profesor del Departamento de

Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); coordinador del Master Interuniversitario en Psicología de la Educación, del Área de Investigación Aplicada y Transferencia de la Facultad de Psicología y del Grupo de Innovación en ApS de la UAB; investigador principal del grupo de investigación DEHISI (UAB).

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0897-9917>

Sarai García-Díaz es profesora de educación secundaria especialista en educación artística, licenciada en Bellas Artes, Máster en Profesorado, y Máster en el uso del arte como herramienta social. Es Investigadora predoctoral en Psicología de la Educación (Univ. Autònoma de Barcelona) y miembro del grupo de investigación DEHISI (UAB).

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-4010-3771>

Domitila Viñas-i-Rodríguez es maestra y psicóloga; directora del Instituto-Escuela El Til·ler; miembro del grupo de investigación educativa PEPT (Univ. de Barcelona) y del Centre d'Ensenyament Musical De Barcelona (CEMB).

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-3747-363X>