



Valuing Funds of Knowledge in early childhood education: enhancing teacher–family partnerships in England and New Zealand / *El valor de los Fondos de Conocimiento en la educación infantil temprana: por una mejor colaboración entre el profesorado y las familias en Gran Bretaña y Nueva Zelanda*

Liz Chesworth¹  and Helen Hedges² 

Abstract

Many scholars have found the theoretical, methodological and pedagogical legacy of Luis Moll’s concept of Funds of Knowledge (FK) valuable. In our collaborative research with teachers in early childhood education, we have applied FK to address the power imbalance that can exist between families and teachers. Our research built upon the work of Moll and his colleagues to highlight the importance of teachers finding ways to learn about children’s lives and sustaining reciprocal relationships with families. Focusing on the centrality of children’s interests to curriculum-making in early childhood, we have explored and exemplified how FK can enable teachers to develop deeper understandings of interests being embedded within children’s diverse life experiences. Reporting on research from opposite sides of the globe, we also address how different curricular policy contexts for early childhood education create possibilities and challenges for teachers to enact an FK approach in their practice with children and families.

Keywords

early childhood education; children’s interests; Funds of Knowledge; social justice; teacher–family partnerships

¹University of Sheffield

²University of Auckland

Spanish translation / *Traducción al español*: Mercè Rius Riu

Corresponding author / *Autor/a para correspondencia*:

Liz Chesworth, University of Sheffield, 2 Whitham Rd, Sheffield, S10 2AH, UK.
Email: e.a.chesworth@sheffield.ac.uk

Resumen

Muchos académicos han considerado de gran valor el legado teórico, metodológico y pedagógico de los Fondos de Conocimiento (FC) de Luis Moll. En nuestra investigación colaborativa con docentes de educación infantil temprana, hemos aplicado los FC para abordar las desigualdades de poder que pueden existir entre las familias y el profesorado. Nuestra investigación desarrolló el trabajo de Moll y sus colegas para poner de relieve la importancia de que el profesorado encuentre la forma de conocer las vidas de sus alumnos y mantener relaciones recíprocas con las familias. Situando el foco en la centralidad de los intereses infantiles para el desarrollo del currículum infantil temprano, hemos explorado e ilustrado cómo los FC pueden ayudar al profesorado a desarrollar un conocimiento más profundo de los intereses inherentes a las diversas experiencias infantiles cotidianas. Basándonos en investigaciones realizadas en puntos opuestos del planeta, abordamos los distintos contextos de política curricular en la educación infantil temprana y cómo estos pueden brindar posibilidades y plantear desafíos para el profesorado interesado en adoptar un enfoque basado en los FC en su práctica docente en colaboración con las familias.

Palabras clave

educación infantil temprana; intereses infantiles; Fondos de Conocimiento; justicia social; colaboración docente-familia

Received 14 May 2025; Accepted 28 October 2025.

‘No one would imagine that the creation of new knowledge could begin with experience or everyday life.’ (Young, 2010, p. 29)

Young’s quote provokes thought about what kind of knowledge is valued for young children’s learning: a contentious matter for education policy globally. Sociocultural theories explain ways that children participate and learn while engaged in diverse family, community and cultural activities and practices (e.g., Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2016, 2018). For almost fifty years, educational research has explored culturally sensitive, equitable approaches and constructs to guide the education of children from linguistically and culturally diverse backgrounds. Luis Moll’s substantive work on Funds of Knowledge (FK), undertaken with a range of colleagues (e.g., González et al., 2005; Moll et al., 1992,) offers empirical validation for the scholarship begun in the field of anthropology (Vélez-Ibáñez and Greenberg, 1992). FK has become a leader in this field, with applications worldwide. In contrast with Young’s view, aligned with the views of Rogoff and Vygotsky (1978) on everyday concepts, Moll’s work values children’s

experience of everyday life, viewing this as a springboard for creating new knowledge.

The concept of FK responds to Young’s provocation in profound ways. Regardless of social and economic circumstances, the ‘concept of *funds of knowledge* [. . .] is based on a simple premise: People are competent, they have knowledge, and their life experiences have given them that knowledge’ (González et al., 2005, p. ix, italics in original). Teachers and researchers who engage with FK challenge the neoliberal and deficit discourses in education that portray certain families as lacking or deficient; rather, they seek to recognize and value the knowledge and experience of everyday life. Teachers draw on this knowledge and experience to provide equitable, inclusive and meaningful curriculum that connects children’s everyday knowledge with academic knowledge, rather than academic knowledge being a decontextualized starting point for education.

Our research has applied and extended the concept of FK to provide a conceptual framework for understanding and responding to children’s interests in early childhood education (ECE). ECE in our contexts, England and Aotearoa-New Zealand,

still suffers from ongoing preconceptions about its place and purpose in children's lives, as well as entrenched surface-level child-centred philosophies and policies that do not value teacher knowledge and qualifications. We explore these matters shortly. In addition, the curriculum policy document in each country provides a mirror that reflects political and societal values regarding the purpose of ECE and how children and their families are viewed.

Using FK in our various research projects has proved transformational for teacher understanding and practice. In particular, using FK has addressed what is often described as a power imbalance between teachers and families and a divide between theory and practice in education, through FK being valued by teachers as a framing for deeper understanding of children's interests. In this paper, we describe how we have applied and benefitted from FK, first in the methodology section and then in a discussion of selected findings from each context.

We conclude our contribution by arguing that everyday life experiences can expand rather than limit curriculum. This position contrasts with Young's claim and its underpinning construction of curriculum that privileges factual knowledge over experiential modes of learning (Wrigley, 2018). The enduring legacy and value of Moll's work lies in the transformational lens it provides teachers for viewing families' everyday knowledge and experience, and in how this can be used as a springboard for learning in ECE. It also offers a pragmatic and community-focused way forward for ECE by providing a theory-informed model for inclusive curriculum-making centred upon reciprocal partnerships between children, families, communities and teachers.

FK, children's interests and the ECE curriculum

ECE arose historically for two main purposes. First, there was an economic rationale by which young children of working parents could be cared for during the day. In this way, ECE was viewed as holistic — addressing health, nutrition, care and

education. The second rationale was a response to concerns primary teachers had that some children had difficulty settling into formal schooling, so required preparation (see May, 2013; Nutbrown & Clough, 2014). Both rationales informed the development of largely play-based provision in which children could choose from a variety of activities, along with routines like group time, meals and rest to provide some daily structure. ECE in this way was described as child-centred due to the focus on self-selected play and children's health needs.

These key ideas of child-centredness and of children and families requiring preparation for school have affected ECE historically and currently through creating rhetoric, tensions and limitations about, and on, the knowledge and experiences of teachers, families and children. Power relationships between parents and teachers, alongside ways to address the complexity of these relationships, are an important topic researched internationally in an effort to locate theory and practice for ECE (e.g., see Hujala et al., 2009; Rodriguez, 2013).

Similarly, our research seeks to theoretically inform contemporary ECE. A core belief in ECE is that children learn most effectively when the curriculum reflects and responds to their interests. Yet, adults' understandings of these interests, informed by child-centredness, have historically been associated with developmental psychology theory (Renninger & Hidi, 2016) and interpreted as children's choices of activities (e.g., Cremin & Slatter, 2004), perpetuating the low-level connection between play and choice as interest. In our commitment to young children's learning sited in both their families and their ECE settings, we have worked to locate framings for children's interests — the focal topic of our research agendas — that are deeper interpretations of traditional child-centred views of children's interests and responsive to everyday life experience present in, and valued by, families (see Chesworth & Hedges, 2023). To this end, we have used sociocultural theory as a framework to view children as competent learners who bring valuable knowledge gained in their families and communities that may be invisible to teachers in educational settings. These experiences can generate new interests

and experiences in educational settings that promote children's sense of belonging and value their families, communities and cultures, provided that the environment recognizes and provides opportunities for them to be expressed.

One framing that has resonated with teachers in our projects is FK. FK needs no explanation in this article since it is well covered elsewhere (see González et al., 2005, and articles in this issue). FK provides a way to move towards equity and inclusion through addressing deficit views of families and their diverse everyday experiences that become sources of interest for children. In our research, FK has become a way for teachers to become open to, and view positively, the family knowledge and practices that influence young children's interests. This includes some projects adopting (and adapting) the home visits method from the original FK study to assist teachers to rethink assumptions about families.

We therefore argue that using FK in ECE curriculum as a lens to support teacher understanding of diverse children and families has the potential to transform ECE and enable collaborative partnerships with families, communities and cultures. FK arose as a way to promote social justice and equity (see Esteban-Guitart, 2024), so it aligns with an exploration of equity, diversity and inclusion in ECE. Accordingly, we promote a shift from child-centredness as a foundation for ECE to family-and-community-centred ECE. FK can help teachers to think differently about children and families and bridge home and centre practices. We show some ways in which FK fosters deeper understandings of children's interests through our research, as we illustrate shortly. Further, in locating and advocating for a theory that is meaningful to teachers, and that they want to understand and apply, we have been encouraged as researchers to engage closely with teachers in our research projects. Before that, however, we take time to describe the two very different contexts we research in.

Our contexts

ECE is a variable, ambiguous term internationally, but generally understood as encompassing

education for children aged birth to eight years, crossing ECE and junior primary (reception) settings. This leads to some lack of clarity in how ECE is positioned in policy frameworks, since policy seeks to be responsive to the dual purposes of ECE outlined earlier.

Te Whāriki (Ministry of Education, 2017) is the bicultural early childhood curriculum document to be used by all ECE settings in Aotearoa-New Zealand (NZ) for children aged birth to five years, prior to formal schooling, where a different curriculum policy is followed. Nevertheless, some schools blend Te Whāriki with the school curriculum in at least the first year of schooling to ease children's transition.

In Māori, the indigenous language, a whāriki is a mat for all to stand on. While a commitment to Māori as the indigenous language and culture underpins the curriculum, the mat includes spaces for all children, valuing diversity and inclusion.

Te Whāriki is an inclusive curriculum – a curriculum for all children. Inclusion encompasses gender and ethnicity, diversity of ability and learning needs, family structure and values, socio-economic status and religion. (p. 14)

As such, then, the policy document has ambitious aspirations for equity and inclusion in an increasingly diverse society. This has implications for teacher knowledge and enactment of curriculum. The document describes curriculum as providing 'a framework of principles, strands, goals and learning outcomes . . . [as] a basis for each setting to weave a local curriculum that reflects its own distinctive character and values' (p. 7).

The four principles foundational to Te Whāriki are: empowerment, partnerships with families and communities, relationships and holistic development. The strands that weave the curriculum with the principles are well-being, belonging, contribution, communication and exploration. An example of a goal for belonging is that 'children experience an environment where connecting links with the family and the wider world are affirmed and extended' (p. 24). The learning outcome related to this goal is that over time, and

with encouragement and support, children will make ‘connections between people, places and things in their world’ (p. 24).

In these ways, FK as a concept could be seen to appreciate and respect the substance and intentions of Te Whāriki. Similarly, curriculum planning could highlight FK as a key contributor through the statement that ‘planning involves deliberate decision making about the priorities for learning that have been identified by the [teachers], parents, whānau [families] and community of the ECE service’ (p. 65). Children’s interests are noted as one source of planning: ‘[Children’s] interests, enthusiasms, preferences, temperaments and abilities provide the starting point for day-to-day planning’ (p. 40). Later, this is followed up with ‘[Teachers] plan experiences, resources, events and longer-term investigations that build on and extend children’s interests’ (p. 50).

In England, the Early Years Foundation Stage (EYFS) (Department for Education, 2024) is the statutory framework that sets out the standards for learning, development and care for children from birth to five. In contrast to Te Whāriki, the EYFS pays only cursory attention to equity and inclusion, stating the importance of ‘Equality of opportunity and anti-discriminatory practice, ensuring that every child is included and supported’ (Department for Education, 2024, p. 7) and a commitment to ensuring that ‘every child makes good progress, and no child gets left behind’ (p.7). Children’s interests receive similarly fleeting attention in the framework: ‘children learn and develop well in enabling environments with teaching and support from adults, who respond to their individual interests and needs and help them to build their learning over time’ (Department for Education, 2024, p. 7).

These statements indicate an at best superficial regard for affirming and connecting with children’s diverse lived experiences and family contexts. Indeed, in recent years, the wider policy context for education in England has been informed by an explicit narrative that a ‘curriculum based on relevance to pupils is to deny them an introduction to the “best” that has been thought and said’ (Gibb, former Minister of

State for Education, 2021, np). This stance has appropriated Young et al.’s (2014) ideas about ‘powerful knowledge’ to drive changes to the 5–16 National Curriculum and position core, propositional knowledge as the remedy to educational inequality. In direct contrast to FK, English policy pathologizes children and families by locating the source of the so-called ‘gap’ with the learner rather than within the societal issues and policies that shape the education system (Angus, 2009). This rhetoric has also shaped national priorities for ECE, with a former Chief Inspector for the Office for Standards in Education (Ofsted) stating:

Good early years education [. . .] levels the way for those children whose journey is a bit steeper, a bit more difficult. Those whose experiences at home are a bit more limited. And here’s where cultural capital is so important. By this, we simply mean the essential knowledge, those standard reference points, that we want all children to have. (Spielman, 2019, np)

Central to this narrative is a problematic assumption noted earlier that some children start school with a deficit of intellectual capital as a result of knowledge impoverishment and limited resources in households. Consequently, educational ideology sustains ‘pedagogies of poverty’ (Burnett et al., 2020, p. 112) that privilege particular forms, sources and expressions of knowledge. This is why it is vitally important that teachers of young children in England have opportunities for critical dialogue and access to alternative ways of understanding diversity and equity. The concept of FK is central to such dialogue because it provides a counter to deficit narratives of children and families with diverse linguistic, social and cultural heritages.

Yet, ECE internationally has a chequered history of policies that support high-quality or inclusive ECE. Funding for key aspects of provision such as teacher knowledge and qualifications that would enable in-depth understandings of children’s interests in relation to valuing their

families and communities, along with group sizes and teacher–child ratios that promote sustained teaching interactions, are a low priority for most governments. For example, significantly, neither England nor NZ requires early childhood services to be fully staffed by qualified teachers. Instead, policy documents use various nomenclature such as educators, kaiako, adults, practitioners and childminders. This nomenclature effectively devalues the professional knowledge and curricular decision-making necessary for educating young children in ways that connect to their interests, their families and cultures and their future formal schooling.¹

In addition, contributing to a long-standing divide between theory and practice, there is no reference to research in the curricular policy documents for either England or NZ. In NZ, footnotes recognizing the research basis for *Te Whāriki* were not included in either the original 1996 or updated 2017 document. The EYFS has ostensibly been informed by government-funded reviews and research. However, the use of findings arising from these sources to inform policy change has been critiqued as selective (Wood, 2020). This oversight risks teachers being unable to locate theory and research to inform their practice and decision-making.

For these reasons, locating and advocating for a theory that resonates with policy, and is meaningful to teachers in that they want to understand and apply it, has encouraged us as researchers to engage closely with teachers in our research projects.

Methodology

The original FK project partnered academic and teacher-researchers. In our ‘close-to-practice’ (Wyse et al., 2018) research, relationships between teachers and us as researchers have taken different forms depending on the nature of each project and their funding source. While the academic researcher has taken overall project responsibility and ensured ethical processes were implemented and prioritized, sometimes teachers were participants and sometimes co-researchers. Whilst there have been differences in research design and

methodology, all our projects have been informed by collaborative approaches in which all participants’ contributions are valued sources of knowledge and there is clarity and agreement regarding the terms of participation. Details of methodology, research design and methods are available in previous publications that report specific projects (see, e.g., Chesworth, 2018; Chesworth et al., 2022; Hedges & Cooper, 2016; Hedges et al., 2011). Informed by close-to-practice values and the ethical principle of beneficence, teachers gave their consent for themselves and their settings to be named in research outputs. The children and families included in this paper are referred to using a mix of real names and pseudonyms, depending on a range of considerations including individual consent and family circumstances.

Each of the projects took place in schools or early childhood centres with culturally diverse and multilingual children, families and teachers. We used a range of different methods and approaches, yet the projects were united in foregrounding the use of FK to inform reflective dialogues between families, teachers and university-based researchers. In all projects, whether it was an original framing or not, FK proved to be powerful as a theoretical concept, a methodology, and in improving curriculum and pedagogy. In short, and as exemplified in the vignettes that follow, FK provided insights into children and families that transformed teacher understanding and practice.

The transformative power of FK: stories of children, families and teachers

Here we offer four stories from our projects. We do not suggest that any generalized application of these ideas is feasible per se (see Gutiérrez & Rogoff, 2003). Rather, the stories of individual children, parents and teachers illustrate the transformative power of FK in enhancing teacher understanding, reflection and practice, inviting others to consider its relevance in their own contexts.

Zoe's story

Home visiting, and teacher knowledge and reflection, as critical to insights about children's interests and provision of curriculum, is shown in the story of Zoe from Helen's project in Auckland, NZ (Hedges, 2022; Lovatt et al., 2017). This story also illustrates that FK are so embedded in family knowledge and practice that parents do not consider them significant enough to articulate as part of children's experiences and everyday life. Teacher knowledge of the concept of FK enabled teachers to observe carefully during visits, ask insightful questions and locate parent expertise. In turn, this enabled them to make connections with children's interests, understand children's choices of play experiences at the centre and subsequently enrich curricular provision and conceptual language used in related interactions with children.

Zoe, aged 3–5 during the project fieldwork, had English, Irish and Hungarian heritages. During the home visit, occurring when Zoe was aged three years and nine months, teacher-researchers Trish and Daniel noticed a 1,000-piece puzzle that Zoe's mother said she and Zoe were completing together. Daniel commented that he had noticed Zoe hammering coloured shapes into a pattern on a board at the centre. Zoe's mother replied that this play experience involved two things Zoe enjoyed: hammering and making sense of patterns. Trish and Daniel then asked Zoe's mother if she and Zoe's father enjoyed home maintenance tasks and involved Zoe in these. Zoe's mother laughed and said no.

However, later on, Daniel revisited the topic of home maintenance. He pointed out that Zoe's mother said she had hung the curtains in Zoe's bedroom. He wondered aloud if both parents encouraged a 'do-it-yourself' approach in the home and allowed Zoe access to household resources and tools. Subsequently, Zoe's mother rethought her initial reaction and identified several tasks both parents had completed at home, often with Zoe's participation. For example, Zoe had helped them paint a driveway fence and put together flat-pack furniture. Zoe's mother then spoke about Zoe's grandmother visiting from

Ireland, describing her as a practical person who undertook a lot of work around the house with Zoe's eager observation and participation.

The dialogue that occurred between Zoe's family and teachers led to deeper insights into Zoe's play interests in the centre and how these connected with her life experiences. Both teachers later reflected on how their understandings and valuing of children's FK deepened because of the home visits, enhancing curricular provision and practice with children. Zoe — and other children visited — is also likely to have benefited from the deeper relationships and enhanced communication between her family and teachers, including the understandings and practices generated by a focus on her FK. Further, while teachers already had strong relationships with some families, they noted how much the relationships deepened to the benefit of children.

As noted, this example demonstrated how Funds of Knowledge are implicit in families' everyday lives and that parents may not be aware of ways family knowledge and practices influence their children until someone else brings them to consciousness. This example also illustrated how engaging with families in their homes about their Funds of Knowledge is valuable in that it may lead to new insights and understandings for both parents and teachers.

Most importantly, it shows that the common power imbalance between teachers and parents can be addressed when teachers take the position of learners about children and their families. This method invites deeper understandings than the common practices of daily informal chatting, inviting multiple families to events and talking while there, or more formalized teacher–parent interviews following the practices of schooling.

Anemi's story

The second story draws upon Liz's research (Chesworth et al., 2022) in an early childhood centre located in a city in northern England. In this project, FK was introduced to inform deeper understandings of the breadth and depth of interests that children were exploring during self-initiated play. Over a five-month period, a

university-based researcher, Aderonke, worked alongside teachers to observe and document episodes of child-initiated play using written notes, annotated photographs and samples of children's mark-making and model-making. These methods draw upon a strong tradition of documenting play in ECE and were already established practices in the setting. However, before the project began, documentation was primarily used as an assessment tool to provide evidence of children's progress towards statutory learning goals. Teachers would periodically share the documentation with parents to exemplify the skills and knowledge they were building whilst attending the centre. This meant that discussions tended to foreground teachers' professional knowledge of the EYFS framework.

Adopting an FK lens shifted how the setting used documentation, moving teachers' conversations with families beyond standardized interpretations of play towards a more reciprocal relationship in which parents' deep knowledge of their children's everyday experiences was brought into dialogue with teachers' professional knowledge. Documentation became a springboard for reflective conversations that situated children's play in the context of their lives at home and in their communities. This enabled teachers to understand the significance of play activity that might otherwise have appeared trivial or inconsequential.

For example, four-year-old Aneni was of Zimbabwean heritage and spoke English and Shona. Aneni's teacher, Stacey, had noticed his sustained interest in animals and dinosaurs that was made visible through his play with small animal figures, his drawings and his frequent participation in lively play fighting when he would take on the role of an animal.

Engaging in reflective conversations with Aneni's mum, Jaya, enabled Stacey to build a deeper understanding of his interest in animals. Jaya explained that Aneni and his dad, Joseph, frequently enjoyed watching nature programmes on the National Geographic channel. The pair would usually talk whilst they watched the programmes and Joseph shared 'lots of interesting facts' with Aneni during their conversations.

Learning from Jaya also enabled Stacey to appreciate that Aneni's interest in animals was not only driven by his desire to become more knowledgeable; it was also deeply connected with his identity construction and his emotional response to events involving animals and creatures suffering and dying. Jaya recounted recent events in which Aneni had recognized an animal's vulnerability and demonstrated care and concern; indeed, Aneni had 'started calling himself a nature protector'. Fuelled by the interest he shared with his dad in nature, Aneni had also become interested in dinosaurs and natural history after watching a television documentary. Jaya's parents had supported Aneni in pursuing his interest through engaging with different media texts, including documentaries, films and cartoons, websites, apps and digital games that he accessed on his tablet device. Jaya told Stacey that 'He has an iPad and it's full of dinosaurs. Now he knows that on Google, you know, that you can speak to it, can't you? And he will say "dinosaurs" and the things will come up.'

Listening to Jaya enabled Stacey to realize that Aneni's knowledge and understanding of animals was more comprehensive than she had previously thought. Indeed, at four years old, Aneni already knew far more about dinosaurs and his favourite animals than could be found in a standard pre-school reference book. Aneni's FK were constructed through the interests he shared with his dad and his participation in family literacy practices, of which digital repertoires and popular culture appeared to be particularly important.

These insights presented an interesting provocation for teachers whereby they learned that Aneni — along with other children — was actively participating in a much wider range of literacy practices at home than they had expected. This is an important point because it disrupts the deficit narratives of diversity that inform English policy in which practices commonly associated with middle-class families, such as 'frequent guided reading with parents' and 'rich conversations at the family dinner table' (Gibb, 2021, np), are positioned as the singular source of valuable knowledge.

Our next two stories, one from each context, bring together the collective power of home visits, documentation, and dialogue and reflection. These illustrate the transformative power of FK for teacher understanding, attitudes, practice and pedagogical documentation to the benefit of children and families.

Keiran's story

The third story discusses insights from one of Liz's projects, based in a large Inner London primary school. This is an ongoing collaboration comprising a series of micro-action research projects that focus upon the use of FK to understand, respond to and build upon children's interests.

One of these projects focused upon home visits. Home visits were already an established practice within the school's home-school transition policy. When teachers were introduced to the concept of FK, they were inspired to rethink the purposes and content of the visits, shifting the emphasis from talking with families about 'what to expect from school' towards establishing a reciprocal partnership between families and teachers. Whilst teachers had always used the home visits to ask about children's interests, the project enabled them to re-think how they approached this, moving from simply asking about favourite toys towards a renewed emphasis upon listening to and learning from children and their families. Another project focused on the school changing its use of Tapestry®, an online learning journal that is used by many settings in England to document children's attainment and progression towards statutory Early Learning Goals. As Ross, the head teacher, explained,

The project has changed the way that [we] use Tapestry, the online information sharing software that [we] use. It's shifted from a one-way communication tool to more of a space for online dialogue and conversation.

Central to this shift was recognition of the potential that online platforms afford for

sustaining relationships with parents whose working arrangements meant they were unable to meet with teachers on a regular basis. Transforming Tapestry from a reporting space to make room for listening enabled teachers to learn about, and respond to, children's interests of which they were previously unaware. As teacher Sarah commented,

Parents have been using Tapestry to tell us what they've been doing — for example, that Daddy does a lot of cooking in the evening and things like that. And you think, you know, 'What does he cook?' and then you can have a discussion with the child about the meals they make.

Whilst we argue that of themselves online platforms and asynchronous dialogues do not provide the insights afforded by home visits, teachers found that they nevertheless offered an important springboard for deeper understandings of children's interests that in turn enabled them to engage in conversations that resonated with children's everyday experiences.

For example, Keiran, aged four, had just started school when the project began. Keiran's mum had shared some concerns that her daughter was unsettled in her new class. Similarly, Keiran's teacher, Jess, had observed that Keiran appeared hesitant to interact with her peers or teachers. During the project, Jess started to learn about Keiran's everyday experiences at home; in particular, Jess noted the family's shared love of Bollywood films, dancing together, and Keiran's enjoyment of singing. These insights enabled Jess to recognize and correspondingly attune her interactions with what was of importance to Keiran. She recalled one such instance when Keiran was drawing and quietly singing. Rather than commenting on the drawing, Jess used her insights about the family's FK to focus her attention on Keiran's singing. This example was typical of the ways in which teachers made subtle shifts within their interactions to recognize, value and respond to what was of interest to children. Reflecting on the impact of these changes, Jess noted that

'Keiran has become far more animated. . . You can tell from her body language and her facial expressions how pleased she is when we have conversations relating to her life at home.'

This example is illustrative of how adopting an FK approach became a springboard for changes to everyday practices that strengthened relationships and facilitated children's participation in classroom communities. Indeed, these are strands that connect each of our stories and that are central to our final story.

Jessica's story

For our final story we report on Jessica, aged four at the time of the project. In this project of Helen's, one ECE setting was located in an inner-city area. Teacher-researchers' experience of home visits to families living in apartments prompted changes to the formerly open-plan environment of their centre. Teachers adapted the layout to smaller spaces with fewer resources to reflect the apartment-style living and shared family spaces. In addition, in keeping with teachers in the original study (Hensley, 2005), they invited parents to contribute to the curriculum, enriching and expanding offerings to children and the associated language and concepts parent expertise and knowledge offered.

To illustrate these changes, teacher Lindy described her learning from the home visits in a written critical reflection:

Jessica has grown up in the inner city, where both her parents have apartments. At [centre] Jessica displayed a fervent flair for the arts. Knowing Jessica's mother was an artist, one reason we wanted to visit was to see how her art had influenced Jessica's creativity. We were surprised to find that Jessica's mother had not done art for a while, mostly due to the confines and constraints of apartment living and rental agreement conditions. They spent most of their waking time out of the apartment as Jessica had to be quiet in the apartment. Although I had always been friendly to Jessica's mother, it was on my time. I had been

frustrated that they often arrived an hour early each day; I now realised that they had nowhere else to go where Jessica could be a child. So whatever time they arrived, I tried to be more welcoming and attentive. [. . .] Presently we are also encouraging Jessica's mother to share her artistic skills with the children and teachers. Jessica continues to blossom [. . .] with a newfound self-confidence and a deeper trust in her teachers. Since the home visits, I believe we have become more empathetic to families' individual situations [. . .]. (Cooper et al., 2014, pp. 24–25; Hedges, 2022, pp. 85–86)

The teachers at this centre also reduced sharing documentation of children's in-centre experiences with parents to build relationships. Instead, they used some of their non-contact time to visit more families to get to know children's interests at home and make connections to their choices of play experiences at the centre. While their assessment documentation reduced as a result, they noticed it became more meaningful and authentic. The teachers continued home-visiting families after the project concluded, including those who had not participated in the project and who asked when teachers could visit them, too. This illustrated how these changes in relationships and practices were significant to children, families and teachers across the setting.

The power of FK in ECE

These four stories illuminate how FK enabled us to both focus in on and understand children's interests in a deeper way connected to their diverse families and communities. Contributing to the original intentions and principles of FK, our projects have also enabled teachers to inquire into and reflect on their practice in ways that provided insights into children, families and communities that had not previously occurred. In turn, these reflections and insights enabled teachers to provide strong rationales for changes provided to the curriculum, meaningful connections to conceptual or academic knowledge and deeper and more insightful teacher–child interactions.

A foundational aspect of each of our studies has been strengthened partnerships between families and teachers. True to Moll and his colleagues' intention for the original FK study, the stories presented here exemplify how an FK approach enabled teachers to build cooperative relationships with families based upon mutual trust and respect. Whilst partnership with parents has long been a stalwart of ECE practice, bringing FK to the forefront involved shifting power dynamics in which listening to and learning from families became core elements of teachers' pedagogical repertoires.

The stories show some of the ways in which listening to families generated insights into diverse household practices, countering deficit notions of diversity and illuminating the heterogeneity of young children's lives. Recognizing that all children, no matter their life circumstances, are eager, competent and capable learners is, of course, a premise that was central to Moll's views on education. In NZ, this foundational principle resonates with Te Whāriki's aspiration to develop curriculum that connect with children's families and the wider world. In England, where recent policy has been dominated by framings of teaching as an intervention designed to redress assumed deficits, adopting an FK approach provided a provocation for teachers to think differently about inclusive and equitable practices.

In both countries, listening to families enabled teachers to build deeper and broader understandings of children's diverse interests, moving from entrenched, narrow interpretations associated with child-centredness towards recognition of how interests were mediated by children's participation in everyday experiences. In turn, this prompted multiple possibilities for teachers to interact with children in relational ways that created broad, balanced and playful learning experiences that were responsive to children's diverse family and community practices. In this way, we argue that interpreting children's interests through an FK lens is a powerful starting point for bringing everyday experiences 'in harmony with' academic concepts (van Oers, 2019, p. 132)

through planned and spontaneous curricular in which each enriches the other in a dynamic and reciprocal process.

Future research and ways forward

In our context of ECE, in collaborative research with teachers, we have found the theoretical, methodological and pedagogical legacy of Luis Moll's concept of Funds of Knowledge (FK) transformative. We have found that FK can address the power imbalance that can exist between families and teachers, and value children's everyday knowledge and experience within curriculum decision-making. Our research shows how an FK approach values academic knowledge but situates this within a holistic understanding of children's learning and development, anchored in their everyday knowledge.

Our research focused on children's interests within curriculum-making in early childhood. As per the original project, we have found that home visits and conversations with families enabled teachers to position themselves as learners rather than experts. We also located ways that pedagogical documentation can be used by teachers to learn about children's lives, and develop and sustain reciprocal relationships with families. We have explored, found and exemplified in this article how FK can enable teachers to develop deeper understandings of interests being embedded within children's diverse life experiences. Our use of FK as a pivot point for curriculum decision-making promotes a shift towards viewing ECE as family-and-community-centred rather than solely child-centred. In this way, FK enables teachers to think differently about children's life experiences and meaningful curriculum.

In line with this shift to family-and-community-centred curriculum, while early research into FK focused on family, community and cultural activities and practices, ours and other studies have also acknowledged a broader range of experiences that stimulate interests, including children's engagement with peers' interests (Hedges et al., 2011), teachers' interests (Hedges,

2022), popular culture (Chesworth, 2016; Hedges, 2011) and digital media (Poole, 2017). More recently, connected with interest, FK knowledge that carry particular meaning for children were conceptualized as Funds of Identity (Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart & Moll, 2014) and extended into ECE (Hedges, 2021, 2022).

Another development of FK to consider follows from policy and documentation expectations: teachers have multiple demands on their time. We found that one home visit per family, rather than three in the original project, was sufficient to create insights for teachers, and that by visiting in pairs, their dialogue and reflection were enhanced. Whyte and Karabon's (2016) participant teachers specifically chose a child with a different background to themselves to visit. These teachers initially expressed a mix of anxiety, nervousness and excitement, much like the teachers involved in our collaborative work.

As an innovation to further address any power imbalance, they decided to share aspects of their own personal life stories. Similar again to the teachers in our projects, teachers confronted their assumptions about families, came to understand culture as something represented in everyday lives and became consciously aware of a need to observe and listen carefully rather than dominate talk at the visit. Anxieties were alleviated by the benefits of the visit and a subsequent shift to strengths-based approaches to families.

Future research might look at the role a community or online 'visit' might play for families in temporary accommodation or other circumstances that may find them less able to accommodate a home visit. ECE has also yet to resolve that visits may uncover 'dark' Funds of Knowledge (Zipin, 2009) and that there may be an ethical and legal obligation to report findings to authorities.

Further, some projects internationally have explored alternate ways for families and children to share their Funds of Knowledge, for example, by filling a shoebox with important items (Hughes & Greenhough, 2006), taking photographs of family and community events to bring to the education setting (Feiler et al., 2006) and creating

identity artefacts (Subero et al., 2018). Whether these are as insightful as home visits remains unclear, and we would argue unlikely. Teachers' thoughtful use of non-contact time, as shown in the example of Jessica where reduced documentation enhanced rather than limited assessment of her learning, is one way to locate the time for visits to occur. As Hensley (2005) noted too, teachers do not have to visit all children and families before their knowledge and attitudes begin to change. Hensley suggested that in visiting even one home, teaching practice might be transformed in ways that benefit all children: for her, assumptions were overturned, new knowledge and insights gained and new-found respect for diverse families developed.

Whilst there is fledgling research that addresses this in the context of primary education (Machancoses et al., 2022), a further aspect of FK application in ECE warranting future attention is the experiences of families. While the purpose and practice of visits is to address power relationships, how do families experience visits? How do parents' memories of education affect their understandings of the purposes and value of visits, however positively these might be promoted by teachers? Do they themselves also need to make an effort to 'shatter invisible power boundaries' (Whyte & Karabon, 2016, p. 218)?

We conclude by returning to Young's (2010, p. 29) assertion that 'No one would imagine that the creation of new knowledge could begin with experience or everyday life'. The stories presented in this article exemplify some ways in which our research with teachers has problematized this position by highlighting the value of a reciprocal and dynamic relationship between informal learning at home and new learning experiences in schools and settings. 'Children, like families, risk structural and political oppression unless closer attention is paid to their life circumstances, what matters for them, and what empowers their participation in families and communities' (Hedges, 2022, p. 81). In reporting on research from opposite sides of the globe, we have begun to address how different curricular policy contexts for early childhood education

create possibilities and challenges for teachers to enact an FK approach in their practice with children and families. We have exemplified how FK can position teachers as researchers engaged in critical, reflective dialogue that challenges entrenched assumptions and advances equity and inclusion through a family-and-community-centred approach. We look forward to other scholars

exploring the potentialities and possibilities within their contexts and addressing the different ways forward.

Note

1. In this article, we use the term 'teachers' in recognition of the professional knowledge and decision-making of all adults who work in ECE.

El valor de los Fondos de Conocimiento en la educación infantil temprana: por una mejor colaboración entre el profesorado y las familias en Gran Bretaña y Nueva Zelanda

'No one would imagine that the creation of new knowledge could begin with experience or everyday life [Nadie hubiese imaginado que la creación de nuevos conocimientos pudiese comenzar con la experiencia o la vida cotidianas]' (Young, 2010, p. 29).

Esta cita de Young nos hace reflexionar sobre el tipo de conocimiento que se valora en el aprendizaje de los más jóvenes, un tema polémico en la política educativa a nivel global. Las teorías socio-culturales explican las distintas formas en que los niños participan y aprenden durante sus interacciones en actividades y prácticas culturales, comunitarias y familiares (e.g., Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2016, 2018). Durante casi 50 años, la investigación pedagógica ha investigado enfoques y constructos culturalmente sensibles y equitativos para orientar la educación de niños y niñas de orígenes lingüísticos y culturales diversos. El trabajo sustantivo de Luis Moll sobre los Fondos de Conocimiento (FC), emprendido con múltiples colegas (e.g., González et al., 2005; Moll et al., 1992,) aporta la validación empírica de un enfoque iniciado en el ámbito de la antropología (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 1992). El enfoque basado en los FC se convirtió en líder en este campo, con aplicaciones por todo el mundo. A diferencia de la perspectiva de Young, coincidente con Rogoff y Vygotski en torno a conceptos cotidianos (Vygotsky, 1978), el trabajo de Moll valora la experiencia infantil de la vida cotidiana, que considera un trampolín para crear conocimientos nuevos.

El concepto *Fondos de Conocimiento* responde en profundidad a la provocación de Young. Con independencia de las circunstancias sociales y económicas, el 'concepto *fondos de conocimiento* [...] se basa en una premisa bien simple: las personas son

competentes, poseen conocimientos, y sus experiencias vitales les han aportado ese conocimiento' (González et al., 2005, p. ix, cursivas en el original). Los docentes e investigadores que adoptan el enfoque basado en los FC desarman los discursos neoliberales y de déficit educativo que describen a algunas familias como carentes o deficitarias; por el contrario, estos docentes tratan de identificar, reconocer y valorar el conocimiento y la experiencia de la vida cotidiana. Se basan en estos conocimientos y experiencia para desarrollar un currículo significativo, inclusivo y equitativo que conecte el conocimiento cotidiano de los niños con su conocimiento académico, en lugar de adoptar el conocimiento académico como punto de partida descontextualizado en la educación.

En nuestra investigación hemos aplicado y ampliado el concepto de los FC para aportar un marco conceptual que nos ayuda a comprender y responder a los intereses infantiles en la educación infantil temprana (EIT). En nuestros contextos, Inglaterra (Reino Unido) y Aotearoa-Nueva Zelanda, la EIT sigue estando sujeta a prejuicios sobre su propósito y su lugar en la vida de los niños, así como en las filosofías establecidas, centradas en el alumno a nivel superficial, y en las políticas que no valoran el conocimiento y las cualificaciones de los docentes. Exploraremos estas cuestiones en las próximas líneas. Asimismo, la documentación sobre la política curricular en cada país constituye un espejo en el que se reflejan los valores políticos y sociales sobre la finalidad de la EIT y las percepciones existentes sobre los niños y sus familias.

El uso de los FC en nuestros diversos estudios de investigación ha supuesto una transformación tanto en el conocimiento como en la práctica docente. En particular, la aplicación de los FC ha

permitido abordar lo que con frecuencia se describe como un desequilibrio de poder entre el profesorado y las familias y una brecha entre la teoría y la práctica docente, dado que los docentes valoran este enfoque como marco para un conocimiento más profundo de los intereses infantiles. En este artículo describimos distintas formas en las que hemos aplicado provechosamente los FC en nuestra investigación, tanto en la sección sobre metodología como en otra posterior con resultados seleccionados de cada contexto del estudio.

Concluimos nuestra contribución defendiendo que las experiencias de la vida cotidiana pueden ampliar el currículum en lugar de limitarlo. Esta posición se opone al planteamiento de Young y su defensa de una construcción del currículum que priorice el conocimiento factual en detrimento de otras modalidades experienciales de aprendizaje (Wrigley, 2018). El valioso y perdurable legado de Moll yace en la lente transformadora que brinda al profesorado para reconocer los conocimientos y la experiencia cotidiana de las familias y cómo utilizarlos como punto de partida para el aprendizaje en la EIT. También facilita una vía de desarrollo de la EIT pragmática y centrada en la comunidad, aportando un modelo basado en la teoría para la creación de un currículum inclusivo, centrado en la colaboración recíproca entre el profesorado, los niños, las familias y sus comunidades.

FC, intereses infantiles y currículum de EIT

Históricamente, la EIT surgió en respuesta a dos necesidades principales. En primer lugar, existía la necesidad económica de facilitar los cuidados necesarios a los niños de padres trabajadores durante el día. En este sentido, la EIT se concebía como cuidados holísticos, que incluían salud, nutrición, cuidados y educación. La segunda era responder a las preocupaciones expresadas por el profesorado de Educación Primaria sobre la dificultad de los escolares primerizos de adaptarse a la escolarización formal, por lo que requerían cierta preparación (véase May, 2013; Nutbrown & Clough, 2014). Ambas necesidades motivaron el

desarrollo de una oferta ampliamente basada en el juego, en la que los niños podían elegir entre una serie de actividades, acompañadas de rutinas como un tiempo dedicado al grupo, comidas y descansos, que aportaban cierta estructura cotidiana. Este tipo de EIT fue descrita como centrada en el alumno, debido a su enfoque en el juego autoseleccionado y en las necesidades sanitarias de los niños.

Estas ideas clave de un currículum centrado en el alumno, y de que tanto los niños como las familias requerían cierta preparación para la escuela, han influido en la EIT tanto históricamente como en la actualidad, creando una narrativa, así como tensiones y limitaciones, en torno al conocimiento y las experiencias de los docentes, las familias y los niños. Las relaciones de poder entre los padres y el profesorado, así como las formas de abordar la complejidad de dichas relaciones, son un tema importante de investigación a nivel internacional, en un esfuerzo por situar la teoría y la práctica de la EIT (véase, e.g., Hujala et al., 2009; Rodríguez, 2013).

Asimismo, nuestra investigación trata de contribuir con un fundamento teórico a la EIT contemporánea. Una creencia esencial en la EIT es que los niños aprenden con mayor eficacia cuando el currículum refleja y responde a sus intereses. Y sin embargo, históricamente, el conocimiento adulto sobre estos intereses, basado en un enfoque centrado en el alumno, ha estado más vinculada a la teoría de la psicología del desarrollo (Renninger & Hidi, 2016) y se ha interpretado como la selección de actividades por parte de los niños (e.g., Cremin & Slatter, 2004), lo que perpetúa una vinculación de bajo nivel entre el juego y la selección como interés. En nuestro compromiso con el aprendizaje infantil temprano situado tanto en el seno familiar como en los contextos de EIT, nos hemos esforzado por identificar marcos contextuales para el interés infantil —el tema central de nuestras agendas de investigación— que constituyan interpretaciones más profundas de los enfoques tradicionales centrados en el alumno sobre los intereses infantiles, y que respondan a la experiencia cotidiana existente en el seno familiar y valorada por las familias (véase Chesworth &

Hedges, 2023). Para ello, hemos recurrido a la teoría sociocultural como marco para considerar a los niños aprendices competentes que aportan un conocimiento válido obtenido en su entorno familiar y comunitario y que puede resultar invisible al profesorado en las instituciones educativas. Estas experiencias pueden generar nuevos intereses y experiencias en entornos educativos que fomenten el sentimiento de pertenencia de los niños y valoren a sus familias, comunidades y culturas, siempre que el entorno identifique y facilite oportunidades para que estas se expresen.

Un marco que se ha hecho eco entre los docentes en nuestros proyectos es el de los Fondos de Conocimiento (FC). Consideramos que los FC no requieren explicación en este artículo, puesto que es un concepto explicado exhaustivamente en otros artículos (véase González et al., 2005, y otros artículos de este monográfico). Los FC constituyen una vía para avanzar hacia la equidad y la inclusión, abordando enfoques deficitarios de las familias y sus diversas experiencias cotidianas que pueden convertirse en fuentes de interés para los niños. En nuestra investigación, los FC se han convertido en una oportunidad para que el profesorado esté abierto a reconocer y considerar positivamente los conocimientos y prácticas familiares que influyen en los intereses infantiles. Este enfoque incluye algunos proyectos que adoptan (y adaptan) el método de visitas a las familias de los alumnos del estudio original sobre los FC para motivar a los docentes a revisar sus preconcepciones sobre estas familias.

Por tanto, proponemos que la incorporación de los FC en el currículum de EIT a modo de lente para apoyar el conocimiento docente de un alumnado diverso y de sus respectivas familias, puede transformar la EIT y facilitar asociaciones colaborativas con las familias, las comunidades y sus respectivas culturas. Los FC surgieron como una forma de fomentar la justicia social y la equidad (véase Esteban-Guitart, 2024), por lo que se alinea con la exploración de la equidad, la diversidad y la inclusión en la EIT. En consecuencia, promovemos un cambio de un enfoque centrado en el niño como base de la EIT a una educación centrada en la familia y en la comunidad. Los FC

pueden ayudar a los docentes a pensar de forma distinta sobre sus alumnos y las familias y a tender puentes entre las prácticas domésticas y las escolares. Mostramos algunas formas en las que los FC fomentan un conocimiento más profundo de los intereses infantiles a través de nuestra investigación, como ilustramos en las secciones siguientes. Además, para identificar y defender una teoría que sea significativa para el profesorado, una teoría que deseen comprender y aplicar, hemos estado motivados como investigadores a interactuar estrechamente con los docentes en nuestros proyectos de investigación. Antes, sin embargo, vamos a tomarnos unos momentos para describir los dos contextos distintos en los que hemos llevado a cabo nuestra investigación.

Nuestros contextos

Educación Infantil Temprana (EIT) es un término ambiguo a nivel internacional que, por lo general, hace referencia al periodo educativo que abarca desde el nacimiento a los ocho años, extendiéndose así de la educación infantil o preescolar propiamente dicha a los primeros niveles de educación primaria. Esta situación provoca cierta falta de claridad en el posicionamiento de la EIT en el marco de la política educativa, puesto que las políticas buscan responder a las dos necesidades indicadas en las líneas anteriores.

Te Whāriki (Ministry of Education, 2017) es como se denomina el documento curricular de educación infantil temprana bicultural que deben aplicar todos los centros de EIT en Aotearoa-Nueva Zelanda (NZ) para los niños entre cero y cinco años, antes de iniciar su escolarización formal, que sigue una política curricular distinta. No obstante, algunos centros escolares combinan el marco Te Whāriki con el currículum escolar al menos durante el primer año de escolarización para facilitar la transición de los alumnos.

En Maorí, la lengua indígena, un whāriki es una alfombra en la que caben todos. Aunque el currículum se sustenta sobre el compromiso con el maorí como lengua y cultura indígenas, en esta alfombra hay sitio para todos los niños y se valora la diversidad y la inclusión.

El Te Whāriki es un currículum inclusivo, dirigido a todos los niños. La inclusión abarca el género y la etnicidad, la diversidad de capacidades y necesidades de aprendizaje, estructuras y valores familiares, nivel socioeconómico y religión. (p. 14)

Por tanto, el documento aspira con ambición a la equidad y la inclusión en una sociedad cada vez más diversa. Esto tiene implicaciones para el conocimiento docente y para el desarrollo del currículum. En el Te Whāriki describe el currículum como facilitador de ‘un marco de principios, líneas de actuación, objetivos y resultados del aprendizaje. . . [como] base sobre la que cada contexto pueda elaborar un currículum local que refleje su propio carácter y valores distintivos’. (p. 7)

Los cuatro principios básicos del Te Whāriki son: empoderamiento, asociación con las familias y las comunidades, relaciones y desarrollo holístico. Los lazos que vinculan el currículum con esos principios son: bienestar, pertenencia, contribución, comunicación y exploración. Un objetivo de pertenencia, por ejemplo es que ‘los niños puedan disfrutar de un entorno en el que los vínculos que los conectan con la familia y con el mundo en general se reafirman y se amplían’ (p. 24). El resultado de aprendizaje relacionado con este objetivo es que, con el tiempo, motivación y apoyo, los niños establecerán ‘conexiones entre las personas, los lugares y los objetos de su entorno’ (p. 24).

Por tanto, podemos afirmar que los FC como concepto valoran y respetan la esencia y las intenciones del Te Whāriki. Del mismo modo, la programación curricular podría destacar los FC como contribuyente clave con una afirmación como: ‘la planificación implica una toma de decisiones deliberada sobre las prioridades del aprendizaje identificadas por los [profesores], padres, whānau [familias] y comunidades del servicio de EIT (p. 65). Se identifican los intereses infantiles como una de las fuentes de la planificación: ‘Los intereses [de los niños], sus entusiasmos, preferencias, temperamentos y habilidades constituyen el punto de partida para la planificación del día a

día’ (p. 40). Más adelante, se prosigue: ‘[Los docentes] planifican experiencias, recursos, eventos e investigaciones a largo plazo que desarrollan y amplían los intereses infantiles’ (p. 50).

En el Reino Unido, el denominado *Early Years Foundation Stage* (EYFS) (Department for Education, 2024) es el marco estatutario que establece los estándares de aprendizaje, desarrollo y cuidados de los niños de cero a cinco años. A diferencia del Te Whāriki, el EYFS presta apenas una atención superficial a la equidad y la inclusión, afirmando la importancia de la ‘igualdad de oportunidades y [de las] prácticas antidiscriminatorias, garantizando el apoyo y la inclusión de todos los niños y niñas’ (Department for Education, 2024, p. 7) y el compromiso de garantizar que ‘todos los niños progresan adecuadamente y ninguno de ellos se queda atrás’ (p. 7). Los intereses infantiles reciben una atención igualmente fugaz en el marco de referencia: ‘los niños aprenden y se desarrollan bien en entornos propicios con la enseñanza y el apoyo de los adultos, que responden a sus intereses y necesidades individuales y les ayudan a construir su propio aprendizaje a lo largo del tiempo’ (Department for Education, 2024, p. 7).

Estas declaraciones indican, en el mejor de los casos, una consideración superficial por afirmar y conectar con las diversas experiencias vividas por los niños y sus contextos familiares. De hecho, en los últimos años el contexto político educativo general en el Reino Unido se ha basado en una narrativa explícita en torno a que ‘un currículum basado en su relevancia para los alumnos es negarles una introducción a lo “mejor” que se haya pensado y expresado’ (Gibb, ex Ministro de Educación, 2021, np). Esta postura adopta las ideas de Young et al. (2014) sobre un ‘conocimiento poderoso’ para impulsar cambios esenciales en el Currículum Nacional de cinco a 16 años y proponer un conocimiento proposicional básico como el remedio para la desigualdad educativa. A diferencia de los FC, las políticas educativas inglesas patologizan a los niños y sus familias, situando la fuente de la denominada ‘brecha’ educativa en el alumno y no en los problemas y las políticas sociales que dan forma al

sistema educativo (Angus, 2009). Esta retórica también ha influido en las prioridades nacionales de la EIT, como ilustra esta declaración del antiguo Inspector Jefe de la Oficina de Normas Educativas (OFSTEAD, por sus siglas inglesas):

Una buena educación temprana [. . .] allana el camino a aquellos niños cuya trayectoria es un poco más empinada, un poco más difícil. Aquellos cuyas experiencias en el hogar son un poco más limitadas. Y ahí es donde el capital cultural es tan importante. Con esto, simplemente nos referimos al conocimiento esencial, esos puntos de referencia que queremos que todos los niños posean. (Spielman, 2019, np)

En el centro de esta narrativa encontramos un supuesto problemático ya mencionado de que algunos niños inician su escolarización con un déficit de capital intelectual a consecuencia de cierta pobreza de conocimientos y recursos limitados en el hogar. En consecuencia, la ideología educativa sostiene ‘pedagogías de pobreza’ (Burnett et al., 2020, p. 112) que privilegian determinadas formas, fuentes y expresiones de conocimiento. Por eso es de vital importancia que el profesorado de los más jóvenes en el Reino Unido tengan oportunidades para establecer un diálogo crítico y tengan acceso a formas alternativas de comprender la diversidad y la equidad. El concepto de FC es central en este diálogo puesto que aporta un contrapunto a las narrativas deficitarias del conocimiento infantil y de las familias de orígenes lingüísticos, sociales y culturales diversos.

Y sin embargo, internacionalmente, la EIT cuenta con un historial lleno de altibajos respecto a políticas que apoyan una educación inclusiva y de calidad. La financiación de algunos aspectos clave de esta oferta de calidad, como los conocimientos y cualificaciones del profesorado, que facilitarían un conocimiento profundo de los intereses infantiles, vinculado a la valoración de las familias y las comunidades, así como el tamaño de los grupos y una ratio profesor/número de alumnos que fomente las interacciones entre docente y alumno, es de baja prioridad para la mayoría de los gobiernos. Por ejemplo, es especialmente

significativo que ni en el Reino Unido ni en Nueva Zelanda es necesario que los servicios de educación infantil temprana cuenten con un personal completo de profesores cualificados. Por el contrario, las políticas relevantes utilizan nomenclaturas diversas tales como educadores, *kaiako*, adultos, practicantes y cuidadores infantiles. Esta nomenclatura devalúa el conocimiento profesional y las decisiones curriculares necesarias para educar a los más jóvenes de forma que se conecte con sus intereses, sus respectivas familias y culturas y su futura escolarización formal.¹

Además, alimentando la eterna brecha entre teoría y práctica, ni en las políticas curriculares británicas ni en las neozelandesas se hace referencia alguna a la investigación. En Nueva Zelanda, unas notas a pie de página reconocen que, ni el documento original de 1996, ni su actualización en 2017 incluyen las bases de investigación del Te Whāriki. Aparentemente, el EYFS se basa en revisiones e investigaciones financiadas por el gobierno. Sin embargo, el uso de los resultados obtenidos en estas fuentes para informar el cambio en las políticas ha sido criticado como selectivo (Wood, 2020). Esta omisión hace que el profesorado corra el riesgo de no ser capaz de localizar la teoría y la investigación para informar su práctica docente y su toma de decisiones.

Por eso, localizar y defender una teoría que se haga eco en la política, y que sea significativa para el profesorado, que quieran entenderla y aplicarla, nos ha motivado como investigadores a colaborar estrechamente con los docentes en nuestros proyectos de investigación.

Metodología

El proyecto original en torno a los FC se basó en la colaboración entre académicos y docentes-investigadores. En nuestra investigación ‘cercana a la práctica’ (Wyse et al., 2018), las relaciones entre docentes e investigadores han adoptado distintas formas en función de la naturaleza de cada proyecto y de su fuente de financiación. Aunque el investigador académico asumió la responsabilidad global del proyecto y garantizó que se siguieran y priorizasen los procedimientos éticos, los docentes

eran en algunas ocasiones participantes y en otras, coinvestigadores. Aunque existen diferencias en el diseño de investigación y en la metodología, todos nuestros proyectos se basan en enfoques colaborativos en los que todas las contribuciones de los participantes se consideran fuentes de conocimiento valiosas y existe claridad y acuerdo sobre los términos de participación. Información sobre la metodología, el diseño de investigación y sus métodos está disponible en publicaciones previas que describen proyectos específicos (véase, e.g., Chesworth, 2018; Chesworth et al., 2022; Hedges & Cooper, 2016; Hedges et al., 2011). Sobre la base de esos valores ‘cerca de la práctica’ y el principio ético de beneficencia, los docentes dieron su consentimiento a ser nombrados, así como sus contextos, en los resultados de la investigación. Por lo que respecta a los niños y sus familias, en este artículo se hace referencia a ellos utilizando una combinación de nombres reales y pseudónimos, en función de una serie de consideraciones como su consentimiento individual y las circunstancias familiares.

Cada uno de los proyectos tuvo lugar en escuelas o centros de educación preescolar con niños, familias y profesores culturalmente diversos y multilingües. Utilizamos un abanico de métodos y enfoques distintos, pero todos los proyectos tienen en común que ponen en primer plano el uso de los FC para informar los diálogos reflexivos entre familias, docentes e investigadores universitarios. En todos los proyectos, tanto si formaban parte del marco original como si no, los FC demuestran ser un potente concepto teórico y metodología para mejorar el currículum y la pedagogía. En breve, como se ilustra en los extractos que incluimos a continuación, los FC aportan un conocimiento valioso sobre los niños y sus familias que contribuyó a transformar el conocimiento y la práctica docente.

El poder transformador de los FC: historias de niños, familias y docentes

En esta sección presentamos cuatro relatos de nuestros proyectos. No pretendemos sugerir que

sea posible la aplicación generalizada de estas ideas (véase Gutiérrez & Rogoff, 2003). Más bien, estas historias individuales de niños, padres y docentes ilustran el poder transformador de los FC para mejorar la comprensión, reflexión y práctica docente, invitando a otros agentes a considerar su relevancia en sus propios contextos.

Zoe

El relato de Zoe proviene del proyecto de Helen, en Auckland, Nueva Zelanda (Hedges, 2022; Lovatt et al., 2017). Este relato evidencia que las visitas al hogar, así como los conocimientos y reflexiones docentes, son clave para identificar los intereses infantiles y la aplicación del currículum. También ilustra como los FC forman parte integral de los conocimientos y prácticas familiares, que los padres no consideran suficientemente significativos para detallarlos como parte de las experiencias cotidianas de sus hijos. El conocimiento docente sobre el concepto de FC permite a los docentes observar con atención durante las visitas, formular preguntas pertinentes e identificar la experiencia de las familias. Esto, a su vez, les permitió establecer conexiones con los intereses infantiles, comprender las selecciones de juego de los niños y, en consecuencia, enriquecer la aplicación del currículum y el lenguaje conceptual utilizado en las interacciones con los niños.

Zoe, que tenía entre tres y cinco años durante el trabajo de campo, es una niña de ascendencia inglesa, irlandesa y húngara. Durante la visita a su casa, que tuvo lugar cuando Zoe tenía tres años y nueve meses, los docentes-investigadores Trish y Daniel observaron un puzzle de 1,000 piezas que la madre de Zoe dijo que estaban haciendo juntas. Daniel comentó que había observado a Zoe en el centro insertando piezas de colores y de formas distintas en sus huecos respectivos de un tablero, golpeándolas con un martillo. La madre de Zoe explicó que este tipo de juego presentaba dos cosas que le gustaban especialmente a la niña: golpear con un martillo e identificar patrones o formas. Trish y Daniel preguntaron a la madre de Zoe si el padre y ella disfrutaban haciendo tareas

de mantenimiento en la casa y si implicaban a la niña en ellas. La madre dijo que no, riendo.

Sin embargo, más tarde, Daniel volvió a comentar el tema del mantenimiento de la casa. Señaló que la madre había mencionado que habían colgado las cortinas en el cuarto de Zoe y le preguntó si ambos progenitores eran aficionados al bricolaje casero y permitían que Zoe tuviese acceso a algunos recursos y herramientas caseras. Posteriormente, la madre de Zoe revisó su reacción inicial e identificó diversas tareas que ambos progenitores habían realizado en casa, a menudo con la participación de Zoe. Por ejemplo, la niña les había ayudado a pintar una verja de la entrada y a montar unos muebles que venían en un kit. La madre de Zoe explicó entonces que la abuela de la niña había venido de Irlanda a visitarlas y la describió como una persona muy práctica, que había llevado a cabo muchos trabajos en la casa bajo la atenta observación y participación de Zoe.

Este diálogo entre la familia de Zoe y los docentes aportó un conocimiento más detallado de los intereses de la niña y los vínculos con sus experiencias vitales. Ambos docentes reflexionaron después cómo habían profundizado sus conocimientos y valoración de los FC infantiles debido a las visitas a sus casas, mejorando su aplicación curricular y su práctica docente con los niños. Es muy probable que Zoe — y otros niños que visitaron — también se beneficiasen de unas relaciones más profundas y mejor comunicación entre la familia y el profesorado, con una mejor comprensión y mejores prácticas generadas por el enfoque centrado en los FC. Además, aunque los docentes ya mantenían relaciones estrechas con algunas de las familias, percibieron la mayor profundidad que estas habían adquirido, en beneficio de los niños.

Como ya hemos comentado, este ejemplo muestra que los FC forman parte de las vidas cotidianas de las familias y que los padres pueden no ser conscientes de la influencia que los conocimientos y las prácticas familiares ejercen en los niños, hasta que alguien lo señala. Este ejemplo también ilustra cómo la interacción con las familias en su hogar en torno a sus Fondos de Conocimiento es muy valiosa puesto que puede

suscitar nuevos conocimientos y comprensión, tanto para los padres como para los docentes.

Pero, sobre todo, muestra que se puede abordar el desequilibrio de poder habitual entre profesores y padres cuando los docentes asumen la posición de aprendices sobre los niños y sus familias. Este método invita a una reflexión y un conocimiento más profundo que las prácticas habituales consistentes en charlas informales, la asistencia de múltiples familias a eventos escolares y las charlas en ese contexto, o unas entrevistas mucho más formales entre el profesorado y la familia, según las prácticas del centro escolar.

Aneni

Este segundo relato surge de la investigación realizada por Liz (Chesworth et al., 2022) en un centro de preescolar ubicado en una ciudad del norte de Inglaterra. En este proyecto se introdujeron los FC para facilitar un conocimiento más profundo de la amplitud y profundidad de los intereses que los niños exploraban durante el juego autoiniciado. Durante un periodo de cinco meses, una investigadora universitaria, Aderonke, acompañó a los docentes, observando y documentando episodios de juego iniciados por los niños. Aderonke utilizó notas escritas, fotografías anotadas y muestras de marcas y modelos creados por los niños. Esos métodos se basan en la tradición ya arraigada de documentar el juego en la EIT y eran prácticas ya establecidas en ese contexto. Sin embargo, antes de que comenzase el proyecto, se utilizó la documentación principalmente como herramienta de evaluación para aportar evidencia del progreso infantil hacia los objetivos de aprendizaje reglamentarios. Los docentes compartían periódicamente la documentación con los padres para ilustrar las habilidades y conocimientos que los niños iban adquiriendo en el centro. Esto significa que las discusiones tendían a poner de relieve el conocimiento profesional de los docentes sobre el marco EYFS.

La adopción del enfoque basado en los FC cambió el uso que se hacía de la documentación, llevando las conversaciones entre el profesorado y las familias más allá de las interpretaciones

estandarizadas del juego, hacia una relación más recíproca en la que el profundo conocimiento parental de las experiencias cotidianas de sus hijos entraba en diálogo con el conocimiento profesional de los docentes.

La documentación se convirtió en un trampolín para mantener conversaciones reflexivas que situaban el juego infantil en el contexto de sus vidas cotidianas en el hogar y en sus comunidades. Esto permitió a los docentes comprender la significatividad de actividades lúdicas que, de otra forma, podrían parecer triviales o insignificantes.

Por ejemplo, el niño Aneni, de cuatro años y de ascendencia zimbauense, hablaba inglés y shona. La maestra de Aneni, Stacey, había observado su marcado interés por los animales y los dinosaurios, visible en el juego con pequeñas figuritas de animales, en sus dibujos y en su participación frecuente en las animadas simulaciones de lucha en las que asumía el papel de un animal.

En conversaciones reflexivas con la mamá de Aneni, Jaya, Stacey pudo elaborar un conocimiento más profundo del interés del niño en los animales. Jaya explicó que Aneni y su padre, Joseph, disfrutaban viendo programas sobre la naturaleza en el canal televisivo de National Geographic. Los dos solían charlar mientras veían los programas, y Joseph compartía con Aneni ‘muchos datos interesantes’ durante estas conversaciones. Este aprendizaje facilitado por Jaya permitió a Stacey darse cuenta de que el interés por los animales de Aneni no estaba motivado únicamente por la adquisición de conocimientos, sino que estaba profundamente conectado con el desarrollo de su propia identidad y con sus respuestas emocionales a eventos que incluían animales y criaturas que sufrían y morían. Jaya explicó una situación reciente en la que Aneni, tras identificar la vulnerabilidad de un animal, demostró su preocupación y cariño. De hecho, Aneni ‘había empezado a llamarse a sí mismo protector de la naturaleza’. Impulsado por este interés que compartía con su papá por la naturaleza, Aneni también empezó a mostrar interés por los dinosaurios y la historia natural, tras ver un documental en la televisión. Los padres de Jaya habían animado a Aneni a cultivar este interés, interactuando con diversos textos y recursos

en distintos medios, documentales, películas y dibujos animados, páginas web, apps y juegos digitales a los que accedía en su tableta. Jaya explicó a Stacey que ‘tiene un iPad y está lleno de dinosaurios. Ahora sabe que en Google, ya sabes que puedes hablarle, no? Pues dice “dinosaurios” y aparecen los dinosaurios’.

Su conversación con Jaya permitió a Stacey darse cuenta de que el conocimiento de Aneni sobre los animales era más exhaustivo de lo que pensaba. De hecho, a sus cuatro años, Aneni sabía mucho más sobre dinosaurios y sus animales favoritos que lo que aparecía en un libro de referencia estándar de nivel preescolar. Los FC de Aneni se habían construido a través de los intereses que compartía con su padre y de su participación en las prácticas de alfabetización familiares, en las que los repertorios digitales y la cultura popular revestían especial importancia.

Estos conocimientos plantearon una reflexión interesante para los docentes, que se dieron cuenta de que Aneni — como otros niños y niñas — participaba activamente en un rango de prácticas de alfabetización en casa mucho más amplio de lo que habían anticipado. Es un aspecto importante, porque altera las narrativas de déficit de la diversidad en las que se basan las políticas educativas británicas, y en las que prácticas habitualmente asociadas a las familias de clase media, como ‘lectura frecuente con la asistencia de los padres’ y ‘conversaciones enriquecedoras durante las comidas’ (Gibb, 2021, np) se postulan como la única fuente de conocimientos valiosos.

Nuestras siguientes historias, una de cada contexto, aúnan el poder colectivo de las visitas familiares, la documentación, el diálogo y la reflexión. Estas narraciones ilustran el poder transformador de los FC para los conocimientos, las actitudes y la práctica de los docentes, así como de la documentación pedagógica, en beneficios de los niños y sus familias.

Keiran

Este tercer relato describe los conocimientos aportados por uno de los proyectos de Liz, realizado en una gran escuela primaria del centro de Londres. Se trata de una colaboración continua

que abarca una serie de proyectos de investigación de microacciones centrados en el uso de los FC para comprender y responder a los intereses infantiles y contribuir a su desarrollo.

Uno de estos proyectos se centró en las visitas familiares. Las visitas a los hogares de los alumnos ya eran una práctica establecida en la política del centro escolar para abordar la transición hogar-escuela. Cuando se presentó a los docentes el concepto Fondos de Conocimiento, se les animó a repensar la finalidad y los contenidos de las visitas, trasladando el énfasis de las conversaciones sobre 'qué esperar de la escuela' hacia el establecimiento de una relación recíproca entre la familia y el profesorado. Aunque los docentes siempre han utilizado las visitas a las familias para indagar sobre los intereses infantiles, este proyecto les permitió reflexionar sobre su enfoque, pasando de las simples preguntas sobre los juguetes favoritos del niño a un nuevo énfasis en escuchar y aprender de los niños y sus familias. Otro proyecto se centró en el cambio del uso de Tapestry®, un diario de aprendizaje en línea, por parte del centro escolar. Es un sistema utilizado en muchos centros del Reino Unido para documentar los logros y la progresión de los alumnos en función de los objetivos de aprendizaje temprano. La directora del centro, Ross, lo explicó así:

El proyecto ha cambiado nuestra forma de utilizar Tapestry, la plataforma de información en línea que utilizamos. Ha cambiado de ser una herramienta de comunicación unidireccional para pasar a ser más bien un espacio de diálogo y conversación en línea.

Un elemento central en este cambio fue el reconocimiento del potencial que las plataformas en línea nos brindan para mantener las relaciones con las familias, cuyas obligaciones laborales les impiden reunirse con los docentes con regularidad. Esta transformación de la herramienta Tapestry de un espacio meramente informativo a un espacio de escucha permitió a los docentes aprender y responder a intereses infantiles que previamente desconocían. La docente Sarah comentó:

Los padres han estado utilizando Tapestry para explicarnos qué han estado haciendo; por ejemplo, el papá ha estado cocinando por la noche, y cosas así. Y entonces piensas, '¿qué está cocinando?', y puedes tener una conversación con el niño sobre las comidas que preparan.

Aunque reconocemos que las plataformas en línea y los diálogos asíncronos, en sí mismos, no aportan los conocimientos que aportan las visitas a las familias, los docentes indicaron que, con todo, constituían una herramienta importante para comprender en mayor profundidad los intereses infantiles y eso, a su vez, les permitió establecer conversaciones que se hacían eco de las experiencias cotidianas de los niños.

Por ejemplo, Keiran, cuatro años, se acababa de incorporar al centro escolar cuando empezó el proyecto. Su madre había expresado su preocupación por que la niña no acababa de adaptarse a su nueva clase. Asimismo, Jess, su profesora, había observado que Keiran parecía insegura a la hora de relacionarse con sus compañeros y con las profesoras. Durante el proyecto, Jess trató de conocer mejor las experiencias cotidianas de Keiran en el hogar. En particular, Jess conoció la afición de la familia por las películas de Bollywood y cómo Keiran disfrutaba bailando con sus padres. Este conocimiento permitió a Jess identificar elementos importantes para Keiran y adaptar sus interacciones correspondientemente. Recordó una ocasión en la que Keiran estaba dibujando y canturreando en voz baja. En lugar de comentar el dibujo, Jess recurrió a sus conocimientos sobre los FC de la familia para centrar su atención en el canturreo de Keiran. Este ejemplo era típico de cómo los docentes introdujeron cambios sutiles en sus interacciones, reconociendo, valorando y respondiendo a los intereses de los niños. Reflexionando sobre el impacto de estos cambios, Jess observó que 'Keiran está mucho más animada. . . Se nota en su lenguaje corporal y en sus expresiones faciales que está muy contenta cuando conversamos sobre su vida cotidiana en casa'.

Este ejemplo ilustra cómo la adopción de un enfoque basado en los FC se convirtió en un

trampolín para introducir cambios en las prácticas cotidianas que reforzaron las relaciones y facilitaron la participación de los niños en las comunidades escolares. De hecho, estos son los hilos que conectan a cada una de nuestras historias y que son centrales en nuestra historia final.

Jessica

Nuestra historia final la protagoniza Jessica, que durante el proyecto tenía cuatro años, en un proyecto realizado por Helen en una escuela del centro de la ciudad. La experiencia de las visitas de los docentes-investigadores a familias que vivían en apartamentos suscitaron cambios en el entorno escolar, previamente basado en un diseño diáfano. Las docentes adaptaron su distribución en espacios más pequeños con menos recursos, para reflejar el estilo de vida en un apartamento y los espacios compartidos por la familia. Además, siguiendo la pauta de los docentes en el estudio original (Hensley, 2005), invitaron a las familias a contribuir al currículum, enriqueciendo y ampliando la oferta para los niños con las lenguas y conceptos que aportaban la experiencia y los conocimientos familiares.

Para ilustrar estos cambios, la docente Lindy describió su aprendizaje durante las visitas familiares en su reflexión crítica por escrito:

Jessica creció en el centro de la ciudad, donde sus padres tenían sus apartamentos. En [el centro escolar] Jessica mostró un marcado talento por las artes. Sabiendo que su madre era artista, una razón por la que quería visitarla era comprobar cómo su actividad artística había influido en la creatividad de Jessica. Nos sorprendió comprobar que la madre de Jessica llevaba un tiempo sin realizar ninguna actividad artística, principalmente debido a las limitaciones y restricciones de la vida en un apartamento y también por las condiciones del contrato de alquiler. Dedicaban la mayor parte del tiempo que Jessica estaba despierta fuera del apartamento, porque dentro Jessica no podía hacer ruido. Siempre había mantenido una relación amistosa con la madre de Jessica,

pero por lo general tenía que poner yo de mi parte. Me sentía frustrada porque con frecuencia llegaban una hora antes de lo previsto; pero entonces me di cuenta de que era porque no tenían otro lugar en el que Jessica podía comportarse como una niña. Así que, llegasen a la hora que llegasen, traté de ser más acogedora y comprensiva. [. . .] En la actualidad también estamos animando a la madre de Jessica a compartir sus habilidades artísticas con los niños y los profesores. Jessica sigue floreciendo [. . .] con mayor confianza en sus profesoras y en sí misma. Desde las visitas familiares, creo que hemos desarrollado nuestra empatía respecto a las situaciones familiares individuales [. . .]. (Cooper et al., 2014, pp. 24–25; Hedges, 2022, pp. 85–86)

El profesorado de este centro también redujo el envío a los padres de documentación sobre las experiencias de los niños en el centro escolar para invertir en cultivar las relaciones. Así, los docentes dedicaron parte de su tiempo disponible sin clases a visitar a las familias para conocer mejor los intereses de los niños en el hogar y establecer vínculos con sus opciones de juego en el centro. Aunque, en consecuencia, se redujo la documentación, esta pasó a ser más significativa y auténtica. Los docentes siguieron realizando visitas familiares después de concluir el proyecto, incluyendo a las familias que no habían participado y que solicitaron ser visitadas. Esto evidencia que estos cambios en las relaciones y prácticas eran significativos para los niños, sus familias y el profesorado del centro.

El poder de los FC en la EIT

Estas cuatro historias ilustran cómo los FC nos permitieron centrarnos en los intereses infantiles y conocerlos más profundamente de forma vinculada a sus diversas familias y comunidades. Además de contribuir a las intenciones y principios originales de los FC, nuestros proyectos permitieron al profesorado explorar y reflexionar sobre su práctica docente y sobre aspectos de los niños, sus familias y respectivas comunidades que

previamente no habían tenido en cuenta. A su vez, estas reflexiones y conocimientos permitieron al profesorado aportar argumentos sólidos para introducir cambios en el currículum, establecer vínculos significativos con los conocimientos conceptuales o académicos y desarrollar interacciones más profundas y mejor informadas con sus alumnos.

Un aspecto fundamental de cada uno de nuestros estudios ha sido el fortalecimiento de las relaciones entre las familias y el profesorado. Fieles a las intenciones de Moll y sus colegas en el estudio original, las historias que presentamos en este artículo evidencian cómo el enfoque basado en los FC permiten a los docentes desarrollar relaciones colaborativas con las familias, basadas en la confianza y el respeto mutuos. Aunque las relaciones con las familias han sido siempre un elemento imprescindible de la práctica educativa temprana, poner en primer plano los FC implicó un cambio en las dinámicas de poder y permitió que el escuchar y aprender de las familias se convirtiesen en los elementos clave de los repertorios pedagógicos de los docentes.

Nuestras historias muestran cómo el hecho de escuchar a las familias facilitó un conocimiento más detallado de las diversas prácticas domésticas, contrarrestando las nociones de déficit de la diversidad y arrojando luz sobre la heterogeneidad de las vidas de los más pequeños. Por supuesto, la admisión de que todos los niños, con independencia de sus circunstancias, son aprendices entusiastas, competentes y capaces, es una premisa central de la perspectiva pedagógica de Moll. En Nueva Zelanda, este principio fundamental coincide con la aspiración del Te Whāriki de desarrollar un currículum conectado con las familias de los niños y con el mundo en general. En el Reino Unido, donde la política reciente ha estado dominada por una perspectiva de la enseñanza como intervención diseñada para subsanar supuestos déficits, la adopción de un enfoque basado en los FC incitó a los docentes a pensar de una forma distinta sobre las prácticas inclusivas y equitativas.

En ambos países, poder escuchar a las familias permitió a los docentes desarrollar un conocimiento más profundo y extenso sobre los intereses

infantiles diversos, pasando de algunas interpretaciones limitadas y arraigadas, relacionadas con un enfoque centrado en el alumno, hacia un reconocimiento de la mediación de los intereses infantiles por la participación infantil en las experiencias cotidianas. En consecuencia, este conocimiento abrió múltiples posibilidades de interacción docente con sus alumnos, de formas que facilitasen experiencias de aprendizaje más amplias, equilibradas y lúdicas en respuesta a las diversas prácticas familiares y comunitarias de los niños. De este modo, defendemos que la interpretación de los intereses infantiles a través de la lente de los FC es un robusto punto de partida para incorporar las experiencias cotidianas ‘en armonía’ con los conceptos académicos (van Oers, 2019, p. 132) mediante desarrollos curriculares planificados y espontáneos en los que ambos se enriquecen mutuamente en un proceso dinámico y recíproco.

Investigaciones futuras y caminos a seguir

En nuestro contexto de la EIT y de una investigación colaborativa con el profesorado, hemos comprobado el poder de transformación del legado teórico, metodológico y pedagógico del concepto de Luis Moll Fondos de Conocimiento (FC). Hemos comprobado que mediante los FC se puede abordar el desequilibrio de poder que existe entre familias y profesores, así como valorar el conocimiento y la experiencia infantil cotidiana en la toma de decisiones curriculares. Nuestra investigación demuestra que un enfoque basado en los FC valora el conocimiento académico, pero lo enmarca en un conocimiento holístico del aprendizaje y el desarrollo infantil, con el conocimiento cotidiano como punto de anclaje.

Nuestra investigación se ha centrado en los intereses de los niños en el marco del desarrollo curricular en la educación infantil temprana. Siguiendo el proyecto original, hemos comprobado que las visitas familiares y las conversaciones con las familias permiten que los docentes se posicionen como aprendices en lugar de expertos. También identificamos formas en que los docentes pueden utilizar la documentación para

aprender de las vidas de los niños y desarrollar y mantener relaciones recíprocas con las familias. En este artículo, hemos explorado, identificado y ejemplificado cómo los FC pueden capacitar a los docentes para desarrollar un conocimiento más profundo de los intereses implícitos en la diversidad de las experiencias cotidianas de los niños. Nuestro uso de los FC como punto de apoyo para la toma de decisiones curriculares suscita un cambio hacia una perspectiva de la EIT como una pedagogía centrada en la familia y en la comunidad en lugar de centrada únicamente en el niño. Así, los FC permiten a los docentes reflexionar de otra manera sobre las experiencias vitales de los niños y el desarrollo de un currículum significativo.

En línea con el cambio hacia un currículum centrado en la familia y en la comunidad, y aunque las primeras investigaciones en torno a los FC se centraron en la familia, la comunidad y las prácticas y actividades culturales, nuestro estudio, como otros, también identifican un amplio espectro de experiencias que estimulan los intereses y la interacción de los niños con los intereses de sus pares (Hedges et al., 2011), los intereses del profesorado (Hedges, 2022), la cultura popular (Chesworth, 2016; Hedges, 2011) y los medios digitales (Poole, 2017). Más recientemente, y respecto al interés, los conocimientos relacionados con FC que conllevan un significado especial para los niños, han sido conceptualizados como Fondos de Identidad (Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart & Moll, 2014) y extendidos a la EIT (Hedges, 2021, 2022).

Otro desarrollo importante de los FC surge de la política y las expectativas relacionadas con la documentación; los docentes tienen numerosas exigencias respecto a su tiempo. Hemos comprobado que una visita por familia, en lugar de las tres visitas del proyecto original, era suficiente para aportar conocimientos al docente, y realizando las visitas por parejas facilitó el diálogo y la reflexión. Los docentes que participaron en el estudio de Whyte y Karabon (2016) seleccionaron específicamente un niño de un origen distinto al suyo. Inicialmente, estos docentes expresaron una combinación de ansiedad, nerviosismo e

ilusión, igual que los docentes que participaron en nuestro trabajo colaborativo.

A modo de innovación para abordar un posible desequilibrio de poder, los docentes decidieron compartir ciertos aspectos de su propia historia personal. De nuevo, al igual que el profesorado que participó en nuestros proyectos, los docentes se enfrentaron a sus supuestos sobre las familias, llegaron a comprender la cultura como elemento representativo de nuestras vidas cotidianas y fueron conscientes de la necesidad de observar y escuchar con atención, en lugar de dominar la conversación durante la visita. Estas preocupaciones se vieron aliviadas con los beneficios de la visita y el posterior cambio hacia un enfoque basado en las fortalezas de las familias.

Futuras investigaciones podrían explorar el papel que la comunidad o una 'vista' en línea podría desempeñar para las familias en alojamientos temporales o en circunstancias que podrían dificultar la visita al hogar familiar. La EIT todavía tiene pendiente resolver el hecho de que las visitas pueden revelar Fondos de Conocimiento 'oscuros' (Zipin, 2009) y que podría haber una obligación ética y legal de informar a las autoridades.

Asimismo, algunos proyectos a nivel internacional han explorado formas alternativas para que las familias y los niños compartan sus Fondos de Conocimiento, por ejemplo, llenando de objetos importante una caja de zapatos (Hughes & Greenhough, 2006), tomando fotografías de los acontecimientos familiares o comunitarios para compartirlas en el entorno educativo (Feiler et al., 2006) o creando objetos relacionados con la identidad (Subero et al., 2018). No está claro que estas formas alternativas faciliten conocimientos del mismo modo que las visitas familiares, y sugerimos que probablemente no. El uso reflexivo de su tiempo fuera de clase, como demuestra el caso de Jessica — en el que la reducción de la documentación mejoró, en lugar de limitar, la evaluación de su aprendizaje — es una forma de encontrar tiempo para dedicar a las visitas. Como también indicó Hensley (2005), los docentes no necesitan visitar a todas las familias de los niños para que sus conocimientos y actitudes

comiencen a cambiar. Hensley sugiere que incluso con una sola visita, la práctica docente puede verse transformada de formas que benefician a todos los niños; en el caso de la autora, se derribaron supuestos previos, adquirió nuevos conocimientos y desarrolló un respeto renovado por las familias diversas de su alumnado.

Pese a que existen investigaciones incipientes que abordan esta cuestión en el contexto de la educación primaria (Machancoses et al., 2022), otro aspecto de la aplicación de los FC en la EIT que requiere mayor atención son las experiencias de las familias. Aunque la finalidad y la práctica de las visitas es abordar las relaciones de poder, ¿Cómo viven las familias la experiencia de las visitas? ¿Cómo influyen los recuerdos parentales de su educación en su comprensión de la finalidad y el valor de las visitas, con independencia de la forma positiva en que los docentes las promuevan? ¿Deben las familias realizar también un esfuerzo por ‘derribar fronteras de poder invisibles’ (Whyte & Karabon, 2016, p. 218)?

Concluimos regresando a la afirmación de Young (2010, p. 29) de que ‘nadie imaginaría que la creación de nuevo conocimiento podría empezar con la experiencia de la vida cotidiana’. Las historias que se presentan en este artículo ilustran cómo nuestra investigación con los docentes ha problematizado esta posición, poniendo de relieve el valor de una relación recíproca y dinámica entre el aprendizaje informal en el seno familiar y las nuevas experiencias de aprendizaje en las escuelas y otros entornos educativos. ‘Los niños, como las familias, están en riesgo de opresión estructural y política a menos que se preste mayor atención a sus circunstancias vitales, a aquello que les importa y que facilita su participación en las familias y en las comunidades’ (Hedges, 2022, p. 81). Informando sobre nuestras investigaciones en puntos opuestos del planeta, hemos empezado a abordar cómo es posible que distintos contextos de política curricular en la EIT creen nuevas posibilidades y retos para que el profesorado adopte un enfoque basado en los FC en su práctica docentes con los niños y con las familias. Ilustramos cómo los FC permiten al profesorado posicionarse como investigadores

involucrados en un diálogo crítico y reflexivo que desafía los supuestos establecidos y permite avanzar en la equidad e inclusión mediante un enfoque centrado en la familia y en la comunidad. Esperamos con ilusión el trabajo de otros investigadores dedicados a explorar las potencialidades y posibilidades en sus respectivos contextos, abordando las distintas vías futuras.

Nota

1. En este artículo utilizamos el término ‘docentes/profesores’ en reconocimiento del conocimiento profesional y la toma de decisiones de todos los adultos involucrados en la EIT.

Acknowledgements / Agradecimientos

We thank the many teachers, leaders, families, children and co-researchers who have generously participated in our research. We acknowledge the human participants ethics committees at the University of Auckland, NZ, the University of Sheffield, UK, and the Auckland Kindergarten Association for various approvals of the projects drawn on in this article. We thank the funding providers of the same projects: the NZ Council for Educational Research, the University of Auckland, The Froebel Trust and the Economic and Social Research Council Impact Acceleration Fund at the University of Sheffield. / *Agradecemos a los múltiples profesores, líderes, familias, niños y coinvestigadores que han participado generosamente en nuestra investigación. Nuestro agradecimiento también a los comités de ética en la investigación con participantes humanos de la Universidad de Auckland, NZ, Universidad de Sheffield, RU, y a la Asociación de centros preescolares de Auckland por sus respectivas aprobaciones de los proyectos mencionados en este artículo. Agradecemos también a las fuentes de financiación de estos proyectos: el Consejo neozelandés de Educación Pedagógica, la Universidad de Auckland, el Froebel Trust y el Fondo de Aceleración del Impacto del Consejo de Investigación Económica y Social de la Universidad de Sheffield.*

Declaration of conflicting interests / Declaración de conflicto de intereses

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article. / *El (Las) autores declara(n) que no existen posibles conflictos de intereses con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.*

Funding / Financiación

Funding for these projects was provided by the NZ Council for Educational Research, the University of Auckland, The Froebel Trust and the Economic and Social Research Council Impact Acceleration Fund at the University of Sheffield. / *Estos proyectos obtuvieron financiación del Consejo neozelandés para la Investigación Pedagógica, la Universidad de Auckland, el Froebel Trust y el Fondo de Aceleración del Impacto del Consejo de Investigación Social y Económica de la Universidad de Sheffield.*

Ethics statement / Declaración de responsabilidad ética

Ethics approval was obtained from the University of Auckland, NZ, the University of Sheffield, UK, and the Auckland Kindergarten Association for the various projects drawn on in this article. / *Se obtuvo la aprobación ética de la Universidad de Auckland, NZ, la Universidad de Sheffield, RU y la Asociación de centros preescolares de Auckland para los diversos proyectos mencionados en el artículo.*

Consent to participate / Consentimiento para la participación

Written informed consent to participate was received from all adult participants. Parents/legal guardians provided written informed consent for their children to be involved in the projects. Children were informed of the projects and their assent to participate was viewed as ongoing and flexible. / *Se obtuvo por escrito el consentimiento informado de todos los participantes adultos. Los progenitores o guardianes legales dieron su consentimiento informado escrito para la participación de sus hijos en el estudio. Se informó a los niños sobre los proyectos y su consentimiento a participar se consideró flexible y continuo.*

Consent for publication / Consentimiento para la publicación

Written informed consent for publication was received from all adult participants. Children's parents/legal guardians provided written informed consent for publication. / *Todos los participantes adultos facilitaron por escrito su consentimiento informado para la publicación. Los progenitores o guardianes legales facilitaron también su consentimiento informado escrito para la publicación.*

ORCID iDs

Liz Chesworth  <https://orcid.org/0000-0003-0576-0650>

Helen Hedges  <https://orcid.org/0000-0003-2436-9307>

Data availability statement / Declaración de disponibilidad de datos

This article draws on multiple projects; the data are not publicly available due to privacy or ethical restrictions. / *Este artículo se nutre de diversos proyectos; los datos no están disponibles públicamente debido a restricciones éticas o de privacidad.*

References / Referencias

- Angus, L. (2009). Problematising neighborhood renewal: community, school effectiveness and disadvantage. *Critical Studies in Education*, 50(1), 37–50. <https://doi.org/10.1080/17508480802526645>
- Burnett, C., Merchant, G., & Neumann, M. (2020). Closing the gap? Overcoming limitations in sociomaterial accounts of early literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 111–133. <https://doi.org/10.1177/1468798419896067>
- Chesworth, L. (2016). A funds of knowledge approach to examining play interests: Listening to children's and parents' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 294–308. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1188370>
- Chesworth, L. (2018). Embracing uncertainty in research with young children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(9), 851–862. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1499982>
- Chesworth, L., & Hedges, H. (2023). Children's interests in policy and practice. *New Zealand Annual Review of Education*, 23, 5–22. <https://doi.org/10.26686/nzaroe.v29.9454>
- Chesworth, L., Wood, E., & Folorunsho, A. (2022). *Understanding practitioners' curriculum decision-making in a multidiverse early years setting*. The Froebel Trust. <https://www.froebel.org.uk/uploads/documents/Final-Report-Froebel-Trust-Chesworth-et-al-2022-Practitioners-Curriculum-Decision-Making-Final-Report.pdf>
- Cooper, M., Hedges, H., Ashurst, L., Harper, B., Lovatt, D., Murphy, T., & Spanhake, N. (2014). Transforming relationships and curriculum: Visiting family homes. *Early Childhood Folio*, 18(1), 22–27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0112>
- Cremin, H., & Slatter, B. (2004). Is it possible to access the 'voice' of pre-school children? Results of a research project in a pre-school setting.

- Educational Studies*, 30(4), 457–469. <https://doi.org/10.1080/0305569042000310363>
- Department for Education. (2024). *Statutory framework for the Early Years Foundation Stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/670fa42a30536cb92748328f/EYFS_statutory_framework_for_group_and_school_-based_providers.pdf
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316544884>
- Esteban-Guitart, M. (Ed.). (2024). *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice: International perspectives and praxis from communities, classrooms, and curriculum*. Routledge.
- 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>
- Feiler, A., Greenhough, P., Winter, J., Salway, L., & Scanlan, M. (2006). Getting engaged: Possibilities and problems for home-school knowledge exchange. *Educational Review*, 58(4), 451–469. <https://doi.org/10.1080/00131910600971933>
- Gibb, N. (2021). *The importance of a knowledge-rich curriculum* [Speech transcript]. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/speeches/the-importance-of-a-knowledge-rich-curriculum>
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Gutiérrez, K., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19–25. <http://doi.10.3102/001389X032005019>
- Hedges, H. (2011). Rethinking SpongeBob and Ninja Turtles: Popular culture as funds of knowledge for curriculum co-construction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 25–29. <https://doi.org/10.1177/183693911103600105>
- Hedges, H. (2021). The place of interests, agency and imagination in funds of identity theory. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1833931>
- Hedges, H. (2022). *Children's interests, inquiries and identities: Curriculum, pedagogy, learning and outcomes in the early years*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003139881>
- Hedges, H., & Cooper, M. (2016). Inquiring minds: Theorizing children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 303–322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1109711>
- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185–205. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.511275>
- Hensley, M. (2005). Empowering parents of multicultural backgrounds. In N. González, L. C. Moll & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 143–151). Lawrence Erlbaum.
- Hughes, M., & Greenhough, P. (2006). Boxes, bags and videotape: Enhancing home-school communication through knowledge exchange activities. *Educational Review*, 58(4), 471–487. <https://doi.org/10.1080/00131910600971958>
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Velsso, M., & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent–teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 157–76. <https://doi.org/10.1080/13502930802689046>
- Lovatt, D., Cooper, M., & Hedges, H. (2017). Enhancing interactions: Understanding family pedagogy and funds of knowledge 'on their turf.' In A. Gunn & C. Hruska (Eds.), *Interactions in early childhood education: Recent research and emergent concepts* (pp. 99–112). Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9789811048784>
- Machancoses, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar: Un estudio cualitativo [The involvement of families in a school context: A qualitative study]. *Psicoperspectivas*, 21(1), 6–17. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2285>
- May, H. (2013). *Politics in the playground: The world of early childhood in New Zealand* (2nd ed.). Otago University Press.
- Ministry of Education. (2017). *Te Whāriki/He whāriki matauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum*. <https://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/te-whariki/>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and

- classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2014). *Early childhood education: History, philosophy and experience* (2nd ed.). Sage.
- Poole, A. (2017). Funds of knowledge 2.0: Towards digital funds of identity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 50–59. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.02.002>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Rodríguez, G. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87–120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K., & Erickson, F. (2016). The organization of informal learning. *Review of Research in Education*, 40(1), 356–401. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680994>
- Rogoff, B., Dahl, A., & Callanan, M. (2018). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review*, 50, 5–15. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.006>
- Spielman, A. (2019). *Amanda Spielman at the National Day Nurseries Association* [Speech transcript]. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/speeches/amanda-spielman-at-the-national-day-nurseries-association>
- Subero, D., Llopart, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2018). The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective. *Oxford Review of Education*, 44(2), 156–170. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352501>
- van Oers, B. (2019). The double move in meaningful teaching revisited. In A. Edwards, M. Fleer & L. Bottcher (Eds.), *Cultural-historical approaches to studying learning and development: Societal, institutional and personal perspectives* (pp. 119–134). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6826-4_8
- Vélez-Ibáñez, C., & Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(4), 313–355. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whyte, K. L., & Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the funds of knowledge approach. *Early Years: An International Research Journal*, 36(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1139546>
- Wood, E. (2020). Learning, development and the early childhood curriculum: A critical discourse analysis of the Early Years Foundation Stage in England. *Journal of Early Childhood Research*, 18(3), 321–336. <https://doi.org/10.1177/1476718X20927726>
- Wrigley, T. (2018). 'Knowledge', curriculum and social justice. *Curriculum Journal*, 29(1), 4–24. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1370381>
- Wyse, D., Brown, C., Oliver, S., & Poblete, X. (2018). *The BERA close-to-practice research project: Research report*. British Educational Research Association. <https://www.bera.ac.uk/project/close-to-practice-research-project>
- Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 21–32.
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C., & Roberts, M. (2014). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Bloomsbury.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between life-worlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317–331. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>