



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto: El Proyecto FICAB

Moisès Esteban-Guitart, David Subero & Luis F. Brito-Rivera¹

1) Department of Psychology, University of Girona, Spain.

Date of publication: February 15th, 2015

Edition period: February 2015 – June 2015

To cite this article: Esteban-Guitart, M., Subero, D., & Brito-Rivera, L. F. (2015). La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto. El Proyecto FICAB. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(1), 55-81.

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2015.03>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

The Incorporation of the Funds of Identity in an Open Center: The FIOCB Project

Moisès Esteban-Guitart
University of Girona

David Subero
University of Barcelona

Luis F. Brito-Rivera
University of Barcelona

Abstract

The aim of the present paper is to illustrate the “Funds of Identity in an Open Center of ‘Ciudad Meridiana’, Barcelona” project (FIOCB). The general aim of the project was to develop a positive discourse on the sense of education. Six participants aged between 15 and 18 years attended the programme developed by a researcher-psychologist and a social educator. The project was developed through 9 sessions in which the sense of education was described and discussed. Several qualitative techniques such as identity song or learning spiral was used in order to detect and use the students’ funds of identity. The results show how the students have undergone a process of identity transformation as a result of their participation in this project. It is concluded that the educational continuities can improve the sense of school institution. The experience represents an innovation in the funds of knowledge literature because it applies this theoretical approach, and its contemporary advances (the concept of funds of identity), to a non-formal educational context such as Open Centers in Catalonia for the first time.

Keywords: funds of knowledge, funds of identity, activity learning, inclusive education

La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto: El proyecto FICAB

Moisès Esteban-Guitart
University of Girona

David Subero
University of Barcelona

Luis Fernando-Brito
University of Barcelona

Resumen

El objetivo del siguiente artículo es contextualizar e ilustrar el proyecto “Fondos de Identidad en el centro abierto de Ciudad Meridiana, Barcelona” (FICAB). El objetivo de dicho proyecto fue favorecer un discurso positivo alrededor del sentido de la educación. Participaron 6 jóvenes de edades comprendidas entre 15 y 17 años. El programa se implementa, por parte de un psicólogo-investigador y una educadora social, y desarrolla a través de 9 sesiones en las que se explicita y discute alrededor del sentido de la educación. Se utilizan distintas técnicas, como la canción identitaria o el espiral de aprendizaje, con el objetivo de incorporar en la actividad los fondos de identidad de los participantes. Los resultados muestran como los estudiantes transforman su identidad como consecuencia de participar en el proyecto. Se concluye con la necesidad de generar continuidades educativas para fortalecer el sentido de la institución escolar. La experiencia representa una innovación en la literatura sobre fondos de conocimiento dado que se aplica, por vez primera, dicha aproximación teórica, y sus secuelas contemporáneas (la noción de fondos de identidad), en un contexto educativo no formal como son los Centros Abiertos en Catalunya.

Palabras clave: fondos de conocimiento, fondos de identidad, aprendizaje activo, educación inclusiva

En la actualidad existe un debate alrededor del sentido de la escuela, en particular, y la educación, en general, debido a las consecuencias de la llamada “nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013a). Entendemos por nueva ecología del aprendizaje el conjunto de contextos o espacios socio-institucionales –físicos o virtuales– que proporcionan oportunidades para aprender a las personas que participan en ellos (Barron, 2006; 2010).

La implicación más importante de este fenómeno es que hoy en día se aprende tanto o más fuera de la escuela que dentro de ella. Así se comprende que un gran porcentaje de la población estudiantil presente dificultades en atribuir sentido a lo que aprende. En otras palabras pareciera que los más jóvenes sienten que lo que aprenden en la escuela no tiene relación con lo que les interesa y los motiva así como con su identidad presente y futura (Coll, 2013b). Por lo que cabe señalar que uno de los retos más importantes de la escuela es que ésta transite hacia perspectivas más dinámicas, incluyentes y complejas que superen la simple transmisión de saberes culturales generando aprendizajes que satisfagan las demandas educativas del contexto actual (Coll, 2010). Situación que de no producirse se traduce en una insatisfacción por parte de docentes, familias y alumnos/as en relación a la naturaleza y finalidad de la institución escolar. En particular, dicha crisis de sentido se manifiesta, por parte de algunos estudiantes, en desmotivación, aburrimiento, desinterés por la escuela y en casos extremos en abandono escolar (Coll, 2013a).

Con el objetivo de generar una propuesta teórica y metodológica que pueda despertar el interés y el sentido académico por parte del alumnado, especialmente aquellos en riesgo de abandono escolar, planteamos el uso de la aproximación conocida como “Fondos de Conocimiento” (González, Moll y Amanti, 2005), así como sus desarrollos contemporáneos -la noción de Fondos de Identidad (Esteban-Guitart y Moll, 2014)- en el marco del

proyecto de innovación educativa llamado “Fondos de Identidad en el centro abierto de Ciudad Meridiana, Barcelona” (en adelante FICAB).

En este sentido, el proyecto FICAB parte de la noción de fondos de identidad como herramienta teórica y metodológica con el fin de vertebrar y optimizar la actuación educativa en un Centro Abierto (CA). Se trata en realidad de la primera experiencia a nivel internacional que aplica la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad en un contexto educativo no formal.

El programa “Fondos de Conocimiento”, surgido alrededor de la década de los años 90 del siglo XX en Arizona, pretende establecer lazos de confianza y colaboración entre la escuela y las familias de origen hispano con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar de los alumnos (González, Moll y Amanti, 2005; Subero, Esteban-Guitart y Vila, 2013). Para ello, los docentes, formados en etnografía, visitan los hogares de sus estudiantes con el objetivo de documentar los fondos de conocimiento que disponen sus familias e incorporarlos en la práctica escolar. Por “fondos de conocimiento” se entiende: “los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47).

Recientemente, se ha propuesto la noción de *fondos de identidad* con el objetivo de enfatizar aquellos fondos de conocimiento que el aprendiz se ha apropiado o construido, sean de origen familiar o no, y que forman parte de la definición que hace sobre sí mismo. En este sentido, se entiende por “fondos de identidad” los “recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos esenciales para la definición de uno/a mismo/a, su autoexpresión, así como su autocomprensión” (Esteban-Guitart y Moll, 2014, p. 37).

Se trata de una caja de herramientas que la persona construye y produce alrededor de textos identitarios o representaciones gráficas sobre sí mismo, en la que expresa aquello que para él o ella es significativo y/o importante. Los alumnos crean sus propios mundos sociales de referencia, poniendo énfasis en sus intereses, trayectorias y experiencias a la hora de seleccionar y darle sentido a una práctica cultural específica. Es decir, se asume que los

alumnos son observadores-participantes del intercambio de bienes, servicios y capital simbólico creado por la humanidad a lo largo de la historia. Dichos intercambios se expanden socialmente pero a la vez se filtran con lo que le importa y le es significativo al aprendiz. De este modo, el marco de congruencia de donde identificar los fondos ya no se localiza íntegramente en la familia sino que se recoge, en el caso de la propuesta de Esteban-Guitart (2014), de fondos de los que se apropia el alumno.

Por todo ello, el reto educativo consiste en partir de estos fondos de identidad, que expresan los conocimientos previos, intereses y motivaciones del aprendiz, para que el docente pueda detectarlos, reconocerlos e incorporarlos como prácticas pedagógicas y recursos legítimos dentro de las instituciones educativas. En otras palabras, se espera aumentar la motivación, implicación y rendimiento escolar a partir del uso de los conocimientos, destrezas e intereses incrustados en los textos identitarios de los alumnos y alumnas que expresan fondos particulares de identidad como, por ejemplo, una habilidad artística o un conocimiento derivado de una trayectoria y/o experiencia de aprendizaje previa.

Las experiencias educativas basadas en fondos de conocimiento e identidad proporcionan una mayor autonomía y reconocimiento hacia los estudiantes al convertirse éstos en investigadores críticos de sus contextos de vida. Ello permite la creación de productos, textos o fondos de identidad a través de los cuales los alumnos imprimen sus análisis, metas y discursos particulares. Artefactos que el educador puede utilizar y aprovechar en su actuación y práctica escolar, y al hacerlo vehicular al menos tres importantes agentes educativos: los contenidos curriculares, los contextos de vida de los alumnos (sus familias, su comunidad, sus intereses, gustos y preferencias) y los conocimientos previos y experiencias de los aprendices visualizadas en sus fondos de identidad.

Quizá la disyuntiva de separar la educación en marcos formales, no formales o informales tenga cada vez menos sentido en favor de experiencias e itinerarios personales de aprendizaje que pueden explicitarse, tratarse y articularse en el contexto escolar (Coll, 2013a). Las continuidades entre los diferentes contextos educativos, y el reconocimiento por parte de la

escuela de su legitimidad e importancia, se contemplan como factores determinantes para el éxito educativo, social e integral de la persona. Reconocer los intereses, identidades, y prácticas culturales propias que los alumnos experimentan día a día comporta ahondar en las continuidades entre los marcos culturales, el contexto educativo así como en las necesidades de aprendizaje de niños y/o adolescentes.

Pensamos que el enfoque de los Fondos de Conocimiento e Identidad (Esteban-Guitart y Saubich, 2013) propicia una oportunidad por introducir dinámicas culturalmente coherentes en espacios educativos como el CA en Ciudad Meridiana. Y no sólo eso, puesto que su influencia pretende extenderse más allá del centro incidiendo en el itinerario personal de aprendizaje de niños y adolescentes, especialmente de los más vulnerables. Hoy por hoy el rol de los CA, así como la incorporación de los Fondos de Identidad en sus prácticas, son claves determinantes de un plan educativo capaz de articular distintos contextos de enseñanza y aprendizaje que apoyen, contextualicen, extiendan y resignifiquen los aprendizajes escolares (Vila y Casares, 2009).

En particular los CA surgen en Catalunya como alternativa a la falta de encaje existente entre los procesos educativos e itinerarios formativos que la sociedad ofrece y las necesidades de todos los niños y adolescentes, especialmente aquellos que tienen mayores dificultades de integración y de socialización (FEDAIA, 2009). Se entiende al CA como un servicio diurno que pertenece a la Red de Servicios Sociales de Atención Primaria y al Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia en Riesgo Social de la Generalitat de Catalunya. Se trata de un servicio preventivo fuera del horario de escolarización obligatoria (de lunes a viernes) que se dirige a niños/as y jóvenes de 6 a 18 años, así como a sus familias con la finalidad de ofrecer apoyo y estimular la socialización, desarrollo de la personalidad y adquisición de aprendizajes básicos para compensar las deficiencias socioeducativas de personas con riesgo de exclusión social (Estellés y Viedma, 2010).

El objetivo del proyecto FICAB fue implementar y desarrollar el marco de los fondos de conocimiento e identidad con el fin de favorecer el sentido

positivo de la educación por parte de distintos jóvenes de un CA de Barcelona. Dicho con otras palabras, el objetivo general del trabajo que aquí se describe fue identificar, y de ser posible modificar, el sentido que estos jóvenes otorgan a la institución y práctica escolar.

Método

La perspectiva, de la que parte el proyecto, se sitúa en encontrar nuevas formas de comprender la formación de redes entre distintos mundos de vida puesto que las dinámicas de interconexión generan cambios en las prácticas y actividades educativas, las mismas que transforman las necesidades por aprender así como los propósitos y objetivos de la acción educativa (Brito, 2014). Visto desde un orden práctico, el propósito de incorporar el marco teórico y metodológico de los fondos de identidad al contexto educativo no formal de los CA es resignificar y modificar la posible percepción negativa que los alumnos puedan tener acerca de la escuela y la educación. Suponemos así que el uso de los Fondos de Identidad en el proyecto FICAB, con jóvenes de distinta procedencia social y cultural, constituye una posibilidad para la re-construcción de un relato colectivo positivo en relación a la educación en general y la institución escolar en particular.

Contexto en el que se desarrolla la intervención

En Ciudad Meridiana, el barrio de Barcelona donde se lleva a cabo el proyecto FICAB, el 13,6 % de la población mayor de 15 años no tiene estudios, un 35,5% supera los estudios primarios y un 30,5% tiene el certificado de educación obligatoria (ESO o equivalentes). Las cifras disminuyen considerablemente en referencia a los estudios de bachillerato (15,4%) y universitarios (4,9%). Además, según el Ayuntamiento de Barcelona (2013), la tasa de pobreza y vulnerabilidad social registrada en 2013 es mayor para aquellas personas que no tienen estudios que no aquellos con la enseñanza obligatoria finalizada. Los datos exponen que un 30,4% de riesgo de pobreza y vulnerabilidad existe para aquellas personas que no han alcanzado estudios primarios, el 20, 5% para aquellos que no han superado

la enseñanza secundaria obligatoria y un 13,5% para aquellos que han finalizado la enseñanza secundaria post-obligatoria. Voces autorizadas (Cano, 2011), como el director del instituto de educación secundaria (IES) Pablo Ruíz Picasso (el principal instituto de secundaria del barrio) y el técnico del programa “Treball als Barris” del Ayuntamiento de Barcelona hacen hincapié en el fracaso escolar como uno de los rasgos de identidad de los jóvenes de Ciudad Meridiana:

“La situación de los jóvenes de Ciudad Meridiana está muy marcada por el fracaso escolar, y el abandono prematuro del sistema escolar. Esto explica su bajo nivel de instrucción y sus dificultades de inserción laboral (...) estas condiciones les convierten en jóvenes de riesgo o con necesidades especiales de inserción laboral” Técnico de “Treball als Barris” (comunicación personal).

“Una de las cosas que más me preocupa es que los jóvenes que no consiguen una formación mínima, ni la ESO, todos somos conscientes que tendrán muchos problemas para encontrar trabajo y, aún más, un trabajo en buenas condiciones y bien pagado (...)” Vicent Pascual, Director IES Pablo Ruíz Picasso (comunicación personal).

Participantes

Participaron 6 jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 17 años realizando estudios de secundaria y post-obligatoria. De los 6 jóvenes tres son varones y tres mujeres. Los jóvenes están inscritos en la sección de “jóvenes” del CA. La procedencia cultural de los participantes es diversa pues dos jóvenes son de origen dominicano, uno de origen boliviano, otro proviene de Ecuador, otro de Ghana y uno de Catalunya. La mayoría de las familias de los participantes están en situación de riesgo social y son de clase socioeconómica baja.

Procedimiento

El proyecto se implementó durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2014 y constó de 9 sesiones de una duración aproximada de 60 minutos cada sesión. Las sesiones tuvieron lugar los martes a lo largo del primer trimestre del curso. La experiencia la llevó a cabo un psicólogo-investigador y una educadora social.

Al momento de elaborar el procedimiento y la metodología se contó con la participación de un equipo de 7 educadores. En estas reuniones se asumieron diferentes decisiones que tuvieron repercusión en la configuración de los grupos, la metodología de trabajo y el procedimiento a realizar.

En el año de implementación del proyecto, 2014, la sección de jóvenes se ha dividido en dos grupos que asumen dinámicas y actividades diferentes. El primer grupo está formado por 22 usuarios de edades comprendidas entre 12 y 15 años y el segundo grupo, de mayor edad, está compuesto por 6 jóvenes de 15 a 17 años. Se decidió trabajar con el grupo de jóvenes de mayor edad ya que, por una parte, eran un grupo más reducido (6 jóvenes) y, por otra, se asumía que podían responder de una manera más receptiva al desarrollo de las sesiones. En segundo lugar se estableció que quienes guiaran la actividad fueran el psicólogo-investigador junto a la educadora social. Se delimitaron espacios y recursos (salas de proyección, materiales fungibles) para poder llevar a término las sesiones, situación que implicó la modificación o variación de algunos planteamientos iniciales. Se formalizó la presencia del psicólogo-educador como voluntario a lo largo de los meses que duró el proyecto con el objetivo de generar un vínculo afectivo y referencial no sólo hacia los jóvenes participantes en el proyecto FICAB, sino del grupo de jóvenes en general así como del equipo de educadores y de las dinámicas educativas cotidianas del CA.

Para identificar y evaluar las posibles modificaciones sobre el sentido que los jóvenes otorgan a la institución y práctica escolar se utilizaron tres técnicas metodológicas. La primera fue la recolección de datos a partir de los cuadernos de bitácora. Éstos fueron elaborados por el psicólogo-investigador

una vez finalizada cada una de las 9 sesiones. Este documento, además, era compartido y enriquecido por la educadora social con el objetivo de complementar las evidencias recogidas en cada una de las sesiones. El segundo instrumento consistió tanto en artefactos como en fotografías tomadas en las actividades. Se elaboraron dos tipos de artefactos; los intermedios y los finales. Los intermedios fueron elaborados en cada una de las sesiones con el objetivo de trabajar un ámbito o temática concreta. Los artefactos finales (pósteres) incorporaron cada uno de los procesos trabajados en las sesiones anteriores y fueron construidos colaborativamente por los jóvenes. Finalmente, el tercer instrumento consistió en un grupo focal puesto en marcha en la sesión final de valoración y evaluación del proyecto FICAB.

Los participantes fueron informados en relación a los objetivos del proyecto y su procedimiento. En este sentido, los participantes firmaron un consentimiento informado según el cual se podía utilizar el material elaborado a partir del proyecto (artefactos elaborados, fotografías, documentos gráficos) con fines pedagógicos (investigación y docencia). Los participantes manifestaron su voluntad de que sus nombres fueran reales y no se utilizaran seudónimos.

Resultados

Las sesiones se planificaron de tal modo que la primera sesión fuera una presentación del proyecto y la última una valoración del desarrollo del mismo. Garantizando con esto el corrimiento global del proyecto así como el traspaso progresivo del control de todas las actividades realizadas por parte de los jóvenes participantes. En este sentido tanto el psicólogo-investigador como la educadora social mantuvieron una actitud de acompañamiento y seguimiento de las actividades de acción-investigación.

Sesión 1: Presentación

En la primera sesión se explicaron los objetivos del proyecto así como el calendario estimado de su ejecución. La actividad dio inicio en la sala de

audiovisuales donde el psicólogo-investigador junto a la educadora introdujeron el proyecto FICAB sobre la resignificación y el sentido de la educación a través de una presentación en Power Point. En dicha presentación se describieron las 9 sesiones de trabajo a lo largo del programa y se dio énfasis particular sobre cómo cada una de las sesiones forman una trayectoria de aprendizaje coherente que se materializa en la elaboración final de los artefactos. Dichos artefactos tuvieron una doble dimensión social y personal. Social porque los jóvenes habrán elaborado un marco de significado compartido respecto a la educación como bisagra para conseguir sus propósitos y, particular, en referencia a la individualidad de metas, intereses y aspiraciones educativas de cada joven.

Sesión 2: Canción identitaria

El primer paso para iniciar el proyecto fue recogiendo las experiencias personales en relación a la educación y los aprendizajes de los jóvenes. Para ello se usó la canción identitaria definiéndola como un artefacto cultural mezcla de texto, música y video capaz de hacer explícito recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados, socialmente distribuidos y esenciales para la definición, autoexpresión y auto-comprensión de uno/a mismo/a (Esteban-Guitart y Moll, 2014, p. 37). En esta segunda sesión los jóvenes eligieron canciones, con las cuales se identifican por alguna razón, y a partir de ellas se reflexionó alrededor de sus intereses, problemáticas y gustos.

La primera canción fue elegida por Monse, una de las jóvenes del grupo. Antes de iniciar el visionado del video Monse justificó la elección de la canción y explicó aquello que se identifica con ella y como le hace sentir:

“Pues en la canción salen una familia que no se quiere, un padre y una madre que no se aman, además si el padre hubiera estado por la “patrulla” a su hijo no le hubiera pasado nada. Es un tema también de valores. Me identifica porque yo también pasé problemas familiares”.

A continuación se repartió la letra de la canción y se presentó el videoclip. Seguidamente se genera un pequeño espacio de reflexión sobre lo

visto en que, tanto la persona que ha escogido la canción como los compañeros/as, participan en un diálogo aportando su perspectiva personal.

Una vez acabada la discusión de la primera canción introducimos la segunda que en este caso fue “Latinoamérica” de la banda Calle 13. En esta canción aparecen elementos identitarios que refieren a la opresión del pueblo latinoamericano, la explotación, la pobreza, las desigualdades pero también plantea argumentos positivos en relación a las oportunidades, el reconocimiento y las esperanzas. Se introduce la temática, repartimos las letras y vemos el videoclip. Dividimos a los jóvenes en tres grupos para que analicen la letra y en el espacio de puesta en común aparecen diferentes reflexiones. Montse, originaria de Ecuador comenta:

“Es verdad, si a alguno de nosotros le falta algo pues le damos un poco de dinero o le dejamos dormir en la casa, si alguien lo pasa mal pues siempre buscamos como ayudarlo”.

Del extracto anterior cabe destacar el sentido que los jóvenes le dan al mensaje de la canción apropiándose a partir de sus relaciones sociales y familiares, sus prácticas culturales, experiencias y costumbres.

Sesión 3: Espiral de aprendizaje

En la tercera sesión se trabajó alrededor del artefacto denominado la “espiral del aprendizaje”. Por medio de este instrumento los participantes identifican experiencias significativas de aprendizaje a lo largo de su vida. En dicha actividad se pueden incorporar aprendizajes significativos aprendidos en el pasado, aquellos que se están aprendiendo en el presente como aquellos que se quiere aprender en un futuro. Se indicó a los jóvenes que no importa si los aprendizajes se hubieran realizado en la escuela, en la familia, con los amigos o en la comunidad. Lo relevante es que estos aprendizajes sean importantes para ellos. Linda, originaria de Ghana, describe lo siguiente:

“Cuando era una niña aprendí cómo se habla (a hablar) y a caminar. Aprendí a estudiar. Aprendí a cocinar. Aprendí a como relacionarme con mis amigos. Aprendí a jugar a futbol, basquet, volleyball. Aprendí a respetar a los que son grandes y pequeños que yo (a las personas mayores y a los más pequeños). Aprendí a estudiar mejor y a pasar mis exámenes. Aprendí a

personal como familiar). Ello se identifica con las numerosas referencias al aprender y al estudiar para sacar, en palabras de Linda, “un buen futuro”.

Sesión 4: Cómic

En la cuarta sesión los jóvenes, partiendo de un elemento de su interés identificado en las sesiones previas (el cómic), dibujan distintas viñetas alrededor de la escuela y destacan aquello que les gustaría cambiar para mejorar los aprendizajes escolares. Para ello se apoyan en las experiencias de las dos sesiones anteriores a través de elementos identitarios y aprendizajes significativos a lo largo de la vida. Los jóvenes generan a partir del cómic un relato crítico planteando una alternativa a las prácticas escolares en el instituto. De este modo hay un planteamiento por resignificar el sentido de la escuela de forma personalizada por cada uno de los jóvenes con la intención de poder verse incluidos en ella.



Figura 2.

Ejemplo de cómic

En el cómic elaborado por Marian, de familia catalana, aparecen elementos tradicionales de las prácticas escolares ejemplificado en una clase de inglés que se lleva a cabo de manera directiva y monótona. La joven ejemplifica el sentido que dicha asignatura le produce dibujándose en estado de letargo o dormida en la clase; es decir le produce nulo interés. Marian dibuja las viñetas del aula con colores apagados (gris, marrón y verde oscuro) en que el profesor adquiere un semblante hostil e incluso amenazante. El cambio de tonos de colores se transforma en la siguiente viñeta, en la que aparece Marian en su habitación tocando la guitarra, poniendo énfasis en la importancia que tiene la música y el uso de los instrumentos musicales para ella. Los colores en esta viñeta ya son más vivos incluyendo rojo, azul y amarillo. La incorporación de habilidades y experiencias musicales dentro de las prácticas escolares de la asignatura de inglés junto a un cambio en el modo de la instrucción podrían ser elementos que generaran un mayor sentido para la joven.

Sesión 5: Testimonios

En la quinta sesión se discute el sentido de la escuela y la educación a través de cuatro experiencias o testimonios de alumnos y alumnas. Estos testimonios sirven para hacer aflorar las experiencias cotidianas que estén relacionadas con las vivencias educativas y de aprendizaje de los jóvenes participantes en el proyecto. Para ello se expone en formato de presentación Power Point los cuatro testimonios de alumnos, seleccionados para la ocasión, basados en experiencias escolares y educativas. En dichos testimonios hay características de alumnos de culturas minoritarias, personas llegadas de fuera fruto de la inmigración o personas con dificultades para seguir el ritmo de la clase por temas de desigualdad o falta de oportunidades. Son experiencias que pueden ser catalogadas de negativas, neutras o positivas en referencia al trato que reciben los alumnos por parte de los profesores y de la institución escolar. La dinámica de la actividad consiste en ir recogiendo por parte del educador aquellos sentimientos y emociones que la lectura del testimonio les produce. Estas aportaciones se recogen en el

Power Point y son visibles para todos los jóvenes desde el proyector. El testimonio también sirve como punto de partida para iniciar un diálogo y reflexión sobre las experiencias educativas y escolares en clase. Este es el caso del tercer testimonio, en dónde Montse y Marian identifican algunas de sus prácticas y experiencias cotidianas en la escuela, pero van más allá del ejemplo:

Investigador: Bien tenéis aquí a un chico latino que explica la falta de confianza de sus profesores hacia él y que pese a ello él ha tirado para adelante con su camino ¿Os suena de algo?

Marian: A mí sí. A mí sí que me ha pasado, en cuarto de la ESO un profesor me dijo que no valía para los estudios, que me quedara en casa mirando la tele.

Investigador: Y tú, ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste?

Marian: Sentí rabia, pero por otra parte motivación. Ahora que estoy acabando segundo (de Bachillerato) es como que tengo ganas de encontrármelo y decirle que mira lo que estoy haciendo, mira donde he llegado.

Montse: Sí, esto a mí me pasó con alguna asignatura. Al principio me desmotivé y pasé ratos perdiendo el tiempo por eso, pues en la calle, en bandas o en otros temas. Pero al final vi que eso no llevaba a nada y dije, pues ahora te vas a “joder” y entonces quieres demostrar que tú vales.

En este fragmento se puede observar como las experiencias limitantes así como las barreras que pueden encontrarse los jóvenes en sus experiencias hacia la institución escolar, son afrontadas por los mismos jóvenes de forma positiva, con esfuerzo, con ganas, generando propuestas en las que la educación sirve para reivindicarse y demostrar el valor de uno mismo.

Finalmente, se solicita a los jóvenes que elaboren su propio testimonio en referencia al sentido de la escuela y la educación. El testimonio de Montse constituye un buen ejemplo de cómo las prácticas educativas positivas en la institución escolar generan significancia y sentido para los jóvenes; es el caso de la intervención equitativa que desarrolla este profesor:

“Y los profes no nos trataban a todos iguales. A nosotras, que la “líabamos”, nos trataba de manera diferente, no nos echaba tanta bronca

porque sabía que a diferencia de los otros estábamos más cerca de dejar los estudios. Por eso él siempre nos ayudaba y se quedaba más tiempo de la cuenta. Nosotras le preguntábamos que porqué lo hacía, y él decía: Lo hago porque realmente quiero que la gente siga sus sueños, y que no por cualquier tontería se dé por vencido”.

Sesión 6: Prejuicios

La sexta sesión está dedicada a los prejuicios a propósito de un experimento social según el cual se identifica la reacción de la gente frente a personas de distinto origen cultural y distinto género que roban una bicicleta. Se puede ver el vídeo en: <https://www.youtube.com/watch?v=S3ZGzhQnx80>.

En un primer momento los jóvenes describen lo que sucede en el video y empiezan a interpretar lo sucedido. Luis, originario de República Dominicana, y Monse lo expresan así:

“El primer chico era blanco, y la gente no le decía nada. El segundo era negro (latino) y la gente llamaba a la policía y la tercera chica es blanca, e incluso la han ayudado” Luis.

“Pero no es porque fuera mujer. Si no porque la chica era blanca y guapa. Si la chica hubiera sido latina o de color y fea o gorda seguro que también hubieran llamado a la policía” Monse.

A partir de estas primeras participaciones la conversación con los jóvenes se va dirigiendo hacia temáticas y experiencias basadas en prejuicios, estereotipos y desigualdades en el Instituto. Surgen temas referentes al racismo, de cómo los prejuicios muchas veces son inculcados por los padres y las familias, de cómo en las películas también hay referencias al racismo y a la opresión, surge también la religiosidad, aparece el tema de la identidad sexual y la homosexualidad, la discriminación por el idioma, la discriminación por ser pobre a partir de los criterios de limpieza o del tipo de ropa y finalmente surge el tema del sexismo.

La participación e implicación de los jóvenes en relación al debate fue de menor a mayor en el transcurso de la actividad. Al principio, las experiencias relatadas se expresaban en tercera persona hasta que de manera progresiva la

intervención fue adquiriendo un fuerte valor emocional y emotivo; momento en que las experiencias pasaron a expresarse en primera persona.

Linda argumenta su experiencia en referencia a la discriminación de origen cultural y de lengua en tercera persona, en este caso ejercida por el conjunto de compañeros:

“En mi instituto llegó un chico nuevo del Pakistán que solo hablaba inglés. Como él no entendía la lengua los demás compañeros de la clase, cuando el profesor marchó, empezaron a gritar y a hacer ruidos. Cuando el profesor volvió todos le acusaron a él porque no se podía defender y no sabía la lengua”.

Monse expone su experiencia personal en base al sexismo y la opresión en el Instituto, en este caso ejercida por el profesor:

“Es decir, y el sexismo también existe, lo típico de que la mujer ha de estar cocinando, cuidando la casa y eso, pero ahora hay ejemplos de mujeres que son presidentas, que estudiando puedes llegar a ser presidente”. “En el instituto a mí un profesor me dijo que era una niña de calle, y eso a mí me dañó, yo le respondí de manera educada que esa no era la manera de tratarme, le demostré mediante la forma de responderle lo contrario de lo que me decía, esa era mi mejor respuesta”.

Sesión 7: “Yo estudio para...”

La séptima sesión gira alrededor de la actividad “Yo estudio para...” a partir de la cual se identifican las expectativas y objetivos de los jóvenes. En la sesión 7 se interpela de forma explícita a los jóvenes sobre la idea central y transversal a lo largo del proyecto: la importancia de la educación como instrumento, elemento básico para poder llegar a conseguir nuestras metas y objetivos. A partir de ello, se hace una revisión retrospectiva de lo que los jóvenes han experimentado a lo largo de las sesiones. Recordamos que en la escuela existen desigualdades, prejuicios y barreras pero que también hay elementos positivos como buenos docentes y apoyos significativos que pueden ayudar a superarlas y mitigarlas. Lo importante es movilizar recursos y estrategias para conseguir sus metas educativas.

Las respuestas que dan los participantes al para qué estudian son las siguientes:

“Yo estudio para el día de mañana poder formar una familia, tener una buena casa. Para ayudar a mi familia y que no falte un plato en casa (Monse)”; “Yo estudio para sacar un buen futuro; lo quiero todo: educación y un trabajo digno (Linda)”; “Yo estudio para cumplir una meta: ser educador (Edson)”; “Yo estudio para cumplir una meta: ser un buen mecánico (Antonio)”; “Tener un trabajo que me guste y disfrutarlo cada día. (Marian)”; “Yo estudio para llegar lejos. Te abre más puertas (Luis)”.

Sesión 8: Dibujo transformador

En la octava sesión, y al hilo de las sesiones anteriores, se realizan dos pósters en los que los chicos y chicas representan el para qué estudian (figura 3), así como las distintas actividades realizadas a lo largo de las sesiones (figura 4). El objetivo del artefacto es visibilizar el motivo o sentido personal que tiene para cada uno de los participantes ir a la escuela.

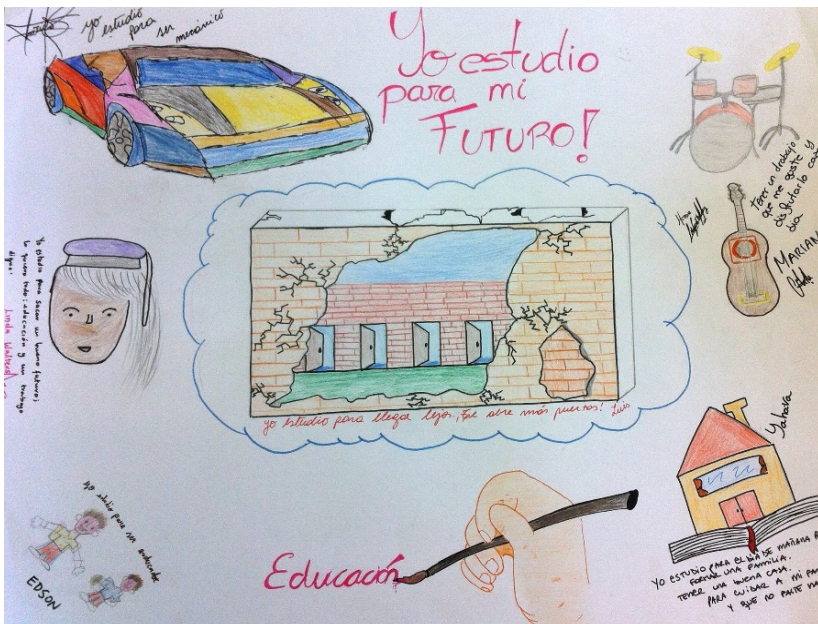


Figura 3.
Póster del dibujo transformador

En el otro póster realizado, aparecen las diferentes sesiones cometidas a lo largo del proyecto. Para ello, se recuperan fotos, artefactos, letras de canciones con el objetivo de poder hacer más explícita la trayectoria de aprendizaje del proyecto FICAB (ver figura 4).

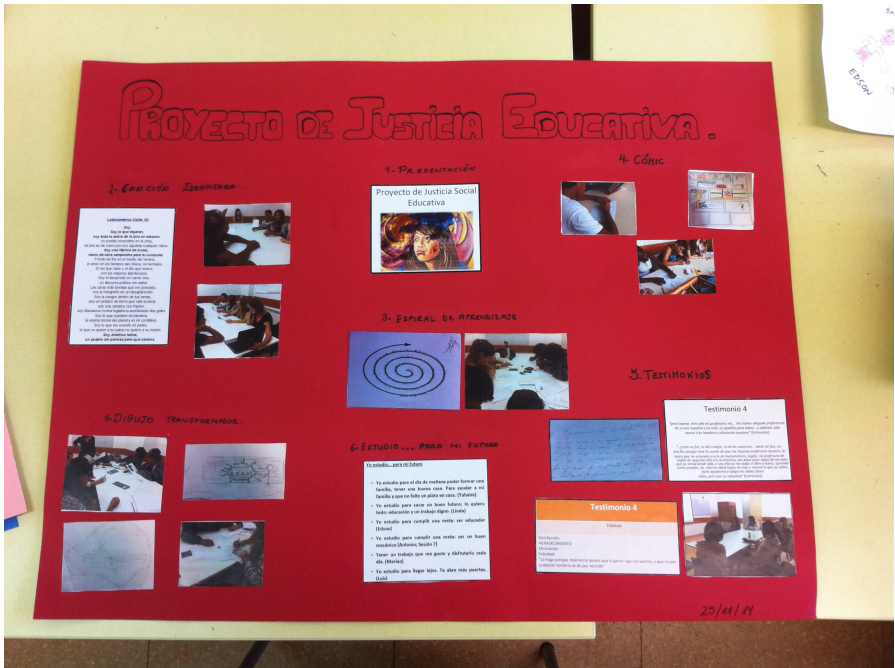


Figura 4.
Póster de las distintas fases del proyecto

En relación al póster sobre el sentido de la educación, Montse afirma: “yo estudio para el día de mañana poder formar una familia, tener una buena casa; para ayudar a mi familia y que no falte un plato en casa”, su dibujo se materializó en un libro abierto, representando la educación, que hacía de cimiento de una casa acogedora y apacible; símbolo de familia y bienestar.

En el caso de Linda, se afirma: “yo estudio para sacar un buen futuro; lo quiero todo: educación y un trabajo digno”, elaboró un dibujo en que aparece la cara de una chica negra, con el birrete de graduación representando la consecución de su título universitario.

Edson dice: “yo estudio para cumplir una meta: ser educador”, se dibujó a él mismo con un niño haciendo de educador en una actividad.

Antonio escribe: “yo estudio para cumplir una meta: ser un buen mecánico”, dibujó un coche como ejemplificación de su frase.

Marian afirma: “tener un trabajo que me guste y disfrutarlo cada día”, dibujó una batería y una guitarra (instrumentos musicales) en referencia a poder dedicarse a una de sus mayores aficiones, la música.

Finalmente Luís, con su frase “yo estudio para llegar lejos; te abre más puertas”, dibujó un muro que significaba los impedimentos, dificultades, barreras, prejuicios y estereotipos que encuentran los alumnos en su trayectoria de aprendizaje y cómo la educación puede romper esos elementos negativos (el muro aparece quebrado) y detrás de ella hay una serie de puertas en referencia a las oportunidades que ofrece la educación para llegar lejos.

Cada uno de los dibujos (con sus frases respectivas) se encuentran colocados armónicamente en el póster y unificados por un denominador común; la nueva visión de la educación que han construido los jóvenes a lo largo de las sesiones. En este caso la educación está representada por una mano y un pincel que da coherencia y concordancia a cada una de las metas y dibujos particulares de cada joven. Completa el artefacto final la frase “Yo estudio...para mi futuro” en referencia a los objetivos y expectativas de los jóvenes hacia la educación (ver figura 3).

Sesión 9: Valoración

En la novena sesión se valoró colectivamente el proyecto. A partir de los dos tipos de artefactos elaborados se realizó un diálogo sincero sobre cada una de las sesiones, así como de la manera en que se habían sentido y en qué forma (si es que se ha producido) han experimentado un cambio sobre la importancia de la educación para ellos.

Los participantes destacan tener más claro la importancia de la educación y la escuela para poder conseguir sus metas y objetivos particulares. “Hemos aprendido a tener más claro lo que queremos en la vida. A tener más claro la importancia de la educación, de estudiar para poder conseguir un buen futuro, y un buen trabajo, un bienestar” Todos.

A la hora de preguntarles sobre la idoneidad del proyecto en el CA y sobre si lo recomendarían a sus amigos ellos han respondido afirmativamente. Argumentan que un trimestre de proyecto sería una temporalidad adecuada.

Finalmente, al preguntarles sobre qué les ha gustado más o menos y sobre qué cambiarían del proyecto están de acuerdo que en general les han gustado las sesiones. De las experiencias más significativas los jóvenes destacan la elaboración de los pósteres finales ya que, explican, han quedado muy bonitos y están orgullosos de ellos. Añaden que las sesiones también les han gustado pese a que matizan haber aprendido más y mejor de las actividades en las que han creado alguna cosa y cuando han podido discutir entre ellos, y menos de las sesiones más expositivas y de escribir.

Discusión y conclusión

El objetivo general de la investigación fue identificar, y modificar en caso necesario, el sentido, que 6 jóvenes de distinta procedencia social y cultural del Centro Abierto Ciudad Meridiana de Barcelona (Catalunya), otorgan a la institución y práctica escolar. De este modo, se trata de la primera experiencia que aplica la filosofía de los fondos de conocimiento e identidad, con el fin de vertebrar y optimizar la actuación educativa, en un contexto educativo no formal como son los CA.

Los datos recogidos (artefactos, representaciones gráficas, textos identitarios, los diálogos y las conversaciones) nos permiten ilustrar cómo los participantes han sido conscientes de sus propias experiencias y habilidades como recursos valiosos dentro de la institución y la práctica escolar.

La concepción inicial sobre la escuela ha sido identificada, por parte de los aprendices, como una institución que, si bien no reconoce en gran medida sus inquietudes y fondos personales, tiene fortalezas. La falta de reconocimiento se traduce en el distanciamiento manifiesto que muestran los jóvenes entre la escuela y sus propios intereses, trayectorias y experiencias a la hora de seleccionar y darle sentido a una práctica cultural; ejemplificados en los instrumentos musicales, así como prácticas escolares colaborativas más vinculadas con sus necesidades educativas. Las fortalezas que se detectan en la institución escolar se identifican con prácticas escolares positivas de ciertos docentes hacia los aprendices; mezcla de compromiso, confianza, reconocimiento de la autocompresión y la autoexpresión.

Podemos afirmar, además, que ha habido un cambio de las concepciones iniciales por parte de los jóvenes en favor de la construcción de un relato positivo sobre la educación en general y la institución escolar en particular. A lo largo de las sesiones del proyecto, los jóvenes han desarrollado una progresiva concienciación en la necesidad de asumir un rol activo para conseguir sus metas. En este sentido, ha emergido una nueva forma de entender la práctica escolar en que el joven la asume desde una actitud propositiva, en donde la institución escolar es vista como facilitadora de las metas personales de los alumnos, construyendo un nuevo marco de relación entre el joven y la escuela. A partir de los pósteres elaborados han reafirmado la convicción de que la educación es puerta de las oportunidades personales de cada uno de ellos. Clarificadas las metas a partir de las frases y el dibujo transformador, parece mucho más fácil poder reconstruir los puentes del sentido entre los intereses de los alumnos y lo que la institución escolar les puede proporcionar.

De lo anterior se desprende cuales han sido las contribuciones más relevantes del proyecto de innovación educativa. Hasta ahora, el uso de los conocimientos como recurso pedagógico basado en los fondos de conocimiento de los estudiantes se han generado y desarrollado en propuestas educativas que tienen a la institución escolar como contexto de intervención (Cammarota, 2007; Esteban-Guitart, 2013; Zipin, 2009). El proyecto FICAB aprovecha todas las posibilidades que ofrece el recurso de

los CA para hacer emerger y reconocer como recursos educativos válidos los contextos relevantes del joven, sus prácticas culturales y los artefactos culturales que utiliza (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Mediante la incorporación de estas identidades en el nuevo relato positivo sobre la educación y la institución escolar se hacen explícitas concepciones genuinas sobre la escuela y nuevos espacios de oportunidad para construir relaciones entre los jóvenes y la escuela de confianza mutua (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Además, la incorporación de los Fondos de Conocimiento e Identidad en población juvenil vulnerable ha sido un marco teórico y metodológico adecuado en vista a los resultados obtenidos.

Llegado a este punto, es preciso aclarar las limitaciones y oportunidades que plantea el proyecto FICAB. En primer lugar, cabe destacar que se trata de una primera aproximación como experiencia en innovación educativa en el uso de los fondos de identidad en un contexto no formal como los CA. En este sentido el objetivo no es generalizar los resultados más allá de la experiencia llevada a cabo y los participantes que han compartido su experiencia. Para ello sería necesario contar con otras experiencias e intervenciones llevadas a cabo en otros contextos y con otros participantes. Por ello, en miras de mejorar la propuesta para generar nuevos planteamientos de investigación a futuro se proponen las siguientes reflexiones. La primera de ellas es la participación, de forma explícita, de la familia, la escuela y la comunidad en la experiencia de innovación educativa. Ahondar en las relaciones entre dichos contextos y promover una mayor implicación en las dinámicas educativas que se desarrollan en el CA plantea un campo importante de mejora de cara a futuras aproximaciones. Una ejemplificación de ello podría ser la presentación y exposición de los pósteres delante de familiares, profesores, amigos, compañeros y vecinos de cara a dar a conocer el trabajo realizado y resolver dudas o sugerencias. Otra de las posibilidades que presenta una futura extensión del proyecto sería la redefinición de las prácticas escolares y pedagógicas que llevan a cabo los docentes en el instituto a partir de los fondos de identidad localizados en los productos y artefactos realizados por los jóvenes. Poniendo como ejemplo el proyecto FICAB, si los docentes dieran continuidad dentro de los

currículums y prácticas pedagógicas a las conclusiones y reflexiones elaboradas por los jóvenes, el aprendizaje y la enseñanza en el contexto escolar generarían un mayor interés y motivación.

Como argumenta Esteban-Guitart (2013), la transformación de la práctica escolar y su extensión y articulación con otras ecologías y contextos de socialización puede convertirse en un instrumento para favorecer la cohesión social y el sentido de la institución escolar. En este caso, el CA parece haber constituido un espacio genuino de continuidad y resignificación entre las experiencias de los alumnos y las prácticas escolares que desarrollan en sus institutos. Generar sinergias que favorezcan una mayor construcción del sentido y significado de los aprendizajes escolares por parte de los alumnos, y en este caso en los CA, supone una intervención coherente dentro del marco contemporáneo de la “nueva ecología del aprendizaje”.

Referencias

- Ajuntament de Barcelona (2013) *Lectura del Padrón Municipal de habitantes Junio del 2013*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 193- 224. doi: [10.1159/000094368](https://doi.org/10.1159/000094368).
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109, 113-127.
- Brito, L. (2014). Sociedad del conocimiento y educación: interconexiones y posibilidades de cambio. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 17, 7-21.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.
- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially. *Equity & Excellence in Education*, 40, 87-96. doi: [10.1080/10665680601015153](https://doi.org/10.1080/10665680601015153).
- Cano, A.B. (2011). *Procesos de integración y exclusión social juvenil en las periferias de Barcelona y Milán*. Tesis de doctorado inédita, Universitat de Barcelona.

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 44-66.
- Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Coll, C. (2013b) “La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación”. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-169). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Esteban-Guitart, M. (2013). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales XVIII*, 587-600.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo “fondos de conocimiento”. *Cultura y Educación*, 25, 241-254. doi: [10.1174/113564013806631282](https://doi.org/10.1174/113564013806631282).
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity. A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31-48. doi: [10.1177/1354067X13515934](https://doi.org/10.1177/1354067X13515934).
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211.
- Estellés, F. & Viedma, F. (2010). *Centres Oberts: una proposta educativa per a nens i adolescents en risc*. Barcelona: CCS.
- FEDAIA (2009). *Definició de Centre Obert amb criteris de qualitat*. Disponible en: http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/101001_llibret__model_centres_oberts_fedaia.pdf (Consultado el 10/12/2014)
- Gifre, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski*

en la educación (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Subero, D.; Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013). The Funds of Knowledge approach. Engaging increasingly diverse student populations in meaningful and inclusive learning experiences. *International Scientific Educational Forum*. Disponible en:
<http://socialforum2.kspu.ru/en/articles/39-the-funds-of-knowledge-approach-engaging-increasingly-diverse-student-populations-in-meaningful-and-inclusive-learning-experiences> (Consultado 15/01/2014)
- Vila, I. & Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331. doi: 10.1080/01596300903037044.

Moisès Esteban-Guitart is associate professor at the department of Psychology at the University of Girona, Spain.

David Subero is Ph. D Candidate in the department of Psychology at the University of Barcelona.

Luis F. Brito-Rivera is Ph. D Candidate in the department of Psychology at the University of Barcelona.

Contact Address: Moisès Esteban-Guitart. Institut de Recerca Educativa, Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona. Plaça de Sant Domènec, 9, 17071, Girona. E-mail: moises.esteban@udg.edu