

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad de estudiantes y familias de origen extranjero. El 'Proyecto Girona'

David Subero
Mariona Llopart
Ignasi Vila
Moisés Esteban-Guitart

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El proyecto educativo Fondos de conocimiento surge en Tucson (Arizona, USA) como resultado del análisis de los recursos disponibles en los hogares de familias de origen latino de clase trabajadora, con el propósito de dismantlar la perspectiva del déficit que a menudo se asocia a las representaciones de familias con bajos ingresos económicos. El objetivo principal de la aproximación fondos de conocimiento consiste en desarrollar innovaciones en la práctica escolar a partir de la incorporación de los conocimientos y habilidades documentadas en los hogares de los alumnos y alumnas. En este sentido, los docentes realizan visitas a las familias de sus alumnos con el objetivo de comprender sus hogares cualitativamente y después organización la instrucción escolar a partir de la capitalización de los recursos hallados en los hogares y la comunidad. El objetivo de este artículo consiste en presentar una aplicación particular del proyecto realizada en Catalunya. El Proyecto Girona se caracteriza por la utilización de la multimetodología autobiográfica y la incorporación de los fondos de identidad de los estudiantes, como complemento al análisis de los fondos de conocimiento de sus familias. En concreto, esta aproximación se desarrolla en diez centros próximos a Girona.

Palabras clave: Fondos de conocimiento - fondos de identidad - enseñanza culturalmente congruente

Abstract: The funds of knowledge educational project emerged in Tucson (Arizona, USA) in studies that documented the resources of working-class, Latin American families, in order to counter the deficit perspectives common in depictions of these and other low-income families. The primary purpose of funds of knowledge approach is to develop innovations in teaching that draw upon the knowledge and skills found in local households. To accomplish this goal, teachers visit families in order to understand households qualitatively and then organize classroom instruction by capitalizing on household and other community resources. The purpose of this paper is to summarize a particular application of this educational approach conducted in Catalonia, Spain. The Girona's project is characterized by the usage of multi-methodology approach and the incorporation of students' funds of identity, to complement the analysis of families' funds of knowledge. In particular, this approach is developed in ten schools near to Girona.

Keywords: Funds of knowledge - funds of identity - culture-based teaching

Sobre los autores y contacto

David Subero
Mariona Llopart
Ignasi Vila
Moisés Esteban-Guitart
Universitat de Girona
correo-e: davidsubero@gmail.com
correo-e: mariona.llopart@udg.edu
correo-e: ignasi.vila@udg.edu
correo-e: moises.esteban@udg.edu

<http://www.uam.es/ptcedh>

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

Cita del artículo

Subero, D., Llopart, M., Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2015). La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad. El 'Proyecto Girona'. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 69-73
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

Según la *perspectiva del déficit en educación* (Valencia, 2010), las familias y estudiantes de origen extranjero obtienen peores resultados académicos, en comparación con sus compañeros autóctonos, debido a su supuesta pobre alfabetización y falta de recursos lingüísticos, sociales y culturales. Con el objetivo de combatir esta *explicación* del rendimiento académico surge, en la Universidad de Arizona a finales de la década de los ochenta del siglo pasado, el paradigma de los *fondos de conocimiento*. Se entiende por *fondos de conocimiento* aquellos cuerpos de saberes y habilidades, culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, esenciales para el funcionamiento y bienestar individual y familiar (Moll, 1997).

Algunos ejemplos de *fondos de conocimiento* serían habilidades vinculadas a la agricultura y cría de animales en familias campesinas, la construcción (carpintería, diseño, arquitectura), la música, la religión, la medicina, la reparación de vehículos o la economía. Conocimientos derivados de la experiencia laboral y la historia familiar de un determinado alumno que se convierten en recursos educativos cuando son incorporados en la actividad escolar por parte de docentes, quienes previamente han documentado estos fondos de conocimiento a través de distintas visitas a las familias.

Recientemente se ha propuesto la noción de fondos de identidad para referirse a los conocimientos, redes de intercambio y destrezas que los alumnos y alumnas tienen, en continuidad o no, con los fondos de conocimiento de sus familias. En este sentido, se entiende por *fondos de identidad* aquellos saberes, habilidades, personas y objetos que la persona considera significativos y que incorpora a la definición que hace de sí mismo o sí misma (Esteban-Guitart, 2012, 2014; Esteban-Guitart & Moll, 2014). El reto consiste en documentar los fondos de conocimiento que las familias acumulan como resultado de sus prácticas y formas de vida, así como los fondos de identidad de los alumnos y alumnas: aquellos recursos -actividades, destrezas, artefactos- que se perciben como significativos y se incorporan en la presentación-definición de uno/a mismo/a. Que una familia disponga de fondos de conocimiento derivados de la botánica, el padre es biólogo, no significa que el hijo/alumno tenga estos fondos de conocimiento, y en caso de que los tuviera sean relevantes, significativos para él o ella. Por este motivo se estima necesario tener en cuenta la noción de fondos de identidad para incorporar en el análisis del docente, además de las prácticas y rutinas familiares, los intereses, destrezas, conocimientos y experiencias significativas previas del aprendiz (hijo/a-alumno/a).

Se supone, según esta perspectiva y programa educativo, que todas las familias y alumnos/as -más allá de su diversidad lingüística, identitaria, económica- disponen de recursos (saberes, redes sociales, destrezas) derivados de sus prácticas y experiencias previas de aprendizaje formales e informales.

El programa pretende fortalecer las relaciones familia y escuela, así como el rendimiento académico del alumnado infravalorado, a partir de la visibilización y utilización, con fines pedagógicos, de los recursos -saberes y habilidades- detectados en estudiantes (fondos de identidad) y sus familias (fondos de conocimiento). Para ello los docentes se forman en técnicas etnográficas y visitan los hogares de sus alumnos y alumnas con el objetivo de detectar sus fondos de conocimiento e identidad, para poderlos incorporar en la práctica de aula a través de innovaciones didácticas que vehiculan el currículo con las formas de vida de los alumnos y alumnas.

En concreto, en el caso del "Proyecto Girona" se han llevado a cabo un total de diez intervenciones en distintos centros públicos de Girona y alrededores con alumnado y familias procedentes de África, Rumanía y América del Sur (Esteban-Guitart & Vila, 2013a).

Como se puede observar en la Tabla 1, los resultados muestran e ilustran la detección, por parte de docentes, de una gran variedad de conocimientos y destrezas que sus alumnos/as, y familias, disponen. A partir de dichas

destrezas y competencias, los docentes diseñan actividades curriculares que pretenden vincular los contenidos escolares (conceptos científicos) con los conocimientos e intereses previos y disponibles de los alumnos y alumnas (conceptos espontáneos). Por ejemplo, vehicular nociones de geometría (conceptos científicos como las rectas, planos o polítopos) con conocimientos previos en relación al fútbol (conceptos espontáneos alrededor de las características y dimensiones de un campo de fútbol).

Tabla 1: Algunos fondos de conocimiento detectados en el ‘Proyecto Girona’

Conocimientos y competencias multilingües: catalán, castellano, lengua materna (árabe, rumano, thamazight -amazigh o bereber-).
Conocimientos de medicina y anatomía humana.
Religión: prácticas y conocimientos vinculados al catolicismo, al Islam (el Corán, oración, azaque, Ramadán, la peregrinación o hajj).
Construcción: vinculado a los oficios y destrezas en relación a la albañilería, así como a la carpintería, electricidad y reparación de electrodomésticos y vehículos.
Conocimientos vinculados al fútbol: reglas y normativa del deporte, historia del fútbol.
Conocimientos musicales y artísticos: destrezas en instrumentos musicales como el laúd, piano o la guitarra; afición por las artes plásticas; utilización de la henna.
Agricultura y horticultura.
Mantenimiento del hogar: educación de las criaturas, cocina.
Economía: conocimientos vinculados a la administración y las ciencias económicas, leyes laborales, venta y alquiler.

Tabla 2: Diseño de actividades educativas a partir de los fondos de conocimiento e identidad detectados por parte de los docentes. Algunos ejemplos

Fondos de conocimiento detectados	Actividades educativas diseñadas
Conocimientos sobre los distintos gobiernos de Rumanía y su historia.	Trivial alrededor de distintas formas de gobierno tomando como contraste España y Rumanía (historia, bachillerato).
Conocimientos y destrezas vinculadas al fútbol (padre marroquí que es árbitro de fútbol amateur, hijo jugador de fútbol).	Actividad transversal de educación primaria alrededor del fútbol: conversión y reproducción de un campo de fútbol (geometría, matemáticas), construir un balón (plástica), periódico deportivo (lengua).
Cultivo de productos africanos (familia procedente de Gambia que tienen distintas huertas).	Actividad transversal de tercer curso de Primaria alrededor del diseño y cultivo de una huerta con productos africanos con el fin de trabajar el tema “El mundo vegetal”

“Hago paredes, hago cimientos y sobre los andamios subo contento”. Un ejemplo ilustrativo

La experiencia se lleva a cabo en una escuela pública ubicada en la comarca del Pla de l’Estany (Girona, Catalunya) que tiene cerca de 500 alumnos de los cuales casi la mitad proceden de familias de origen extranjero (un 43% del total del alumnado), básicamente subsaharianos y marroquíes. La ciudad tenía en el año 2012 un porcentaje de inmigración cerca del 20%. Marruecos, Gambia y Rumanía son los tres principales lugares de procedencia del alumnado y sus familias de origen extranjero.

En concreto, la experiencia la lleva a cabo una docente de P5 (segundo ciclo de educación infantil), con la colaboración de otra docente, que tenía, en el curso 2012-2013, un total de veintidós alumnos y alumnas, de las cuales nueve son inmigrantes (cinco subsaharianos, dos marroquíes, un alumno procedente de América del Sur y otro de la China). Dado que gran parte del alumnado inmigrante del centro y de la clase procede de Gambia, la maestra decide visitar una familia gambiana. La familia está formada por el padre, la madre y cinco hijos: una niña de doce años y cuatro niños de diez, ocho, cinco y dos años respectivamente. Viven conjuntamente con un hermano del padre y dos hijos suyos. Como afirma la docente: “La relación que mantiene la familia con la escuela es buena pero escasa, ya que normalmente vienen a buscar al niño sus hermanos y vemos poco a los padres. Pero siempre que se les pide que traigan alguna cosa o que hagan algo lo hacen y asisten a las entrevistas cuando se les cita”.

Según cuentan las dos docentes que realizaron la visita: “Los aspectos más relevantes que pudimos extraer de la entrevista son los siguientes: El padre de la familia entrevistada hace veintiséis años que vive en la localidad. Emigró a los veintidós años para ganar dinero, porque la economía de Gambia no daba para todos. Ya tenía primos y amigos que lo habían hecho y sabía con lo que se encontraría. Trabaja de albañil desde hace veintitrés años. Anteriormente, trabajó de payés y de leñador. Da mucha importancia a su trabajo, en el cual pasa la mayor parte del día (de siete de la mañana a siete de la tarde)” (Planagumà & Quintanas, 2013, p. 103).

A partir de los distintos fondos de conocimiento detectados a lo largo de las visitas, las docentes eligen la construcción ya que distintas familias tienen experiencias vinculadas a la albañilería. Los objetivos que se persiguen son, en este sentido: conocer el oficio de albañil, adquirir conocimientos vinculados a las casas, así como observar las características del entorno cercano. “Nuestra propuesta de unidad didáctica en P5 es transversal y globalizadora, ya que se intenta trabajar el concepto de las casas y la construcción desde distintas áreas. Por ejemplo, se trabaja la lengua (expresión oral, escuchar el cuento, aprender la poesía, adivinanzas, y trabajar un vocabulario concreto), la exploración del medio, la música, la plástica, la psicomotricidad y las nuevas tecnologías a través de las fotografías y el Jclíc” (Planagumà & Quintanas, 2013, p. 105).

La planificación incluye una actividad para descubrir los conocimientos previos que tienen los alumnos y alumnas, por ejemplo quién las construye, los materiales que se utilizan, cómo son por fuera y por dentro, así como distintas tipologías de casa. Se discute aquello que se quiere conocer, los objetivos de aprendizaje. A partir de aquí se trabaja el cuento *Cases del món* de Clémentine Sourdis, las casas del entorno de la escuela, las partes interiores y exteriores que tiene una casa, se realiza un diccionario bilingüe sobre los aspectos trabajados, así como se introduce el oficio de albañil a través de una visita del padre entrevistado. Finalmente, se recapitula el trabajo con un mural expuesto a las familias que responde las siguientes cuatro preguntas: 1) ¿quién construye las casas? 2) ¿cómo son por fuera? (se incluyen fotografías tomadas por los propios alumnos y alumnas, así como modelos de distintas casas identificadas en el cuento de Sourdis trabajado en una de las sesiones), 3) ¿cómo son las casas por dentro? y, finalmente, 4) ¿qué materiales son necesarios para construir una casa?

Las docentes concluyen: “En general, creemos que la experiencia que hemos llevado a cabo es muy interesante tanto a nivel personal como profesional. A nivel personal permite acercarse a una cultura desconocida, y romper con algunos prejuicios que todos tenemos. Y a nivel profesional permite conocer mejor la realidad de los alumnos y, de este modo, poder hacer una mejor intervención en el aula y crear una continuidad mayor entre la cultura de casa y la de la escuela. A pesar de que conocíamos al padre y al niño, nunca nos habíamos planteado dónde vivían, qué hacían, cómo pensaban y este proyecto nos ha permitido conocer más a fondo su día a día” (Planagumà & Quintanas, 2013, p. 105).

CONCLUSIÓN

Una reciente evaluación del proyecto muestra el impacto positivo que tiene el programa en la mejora de las relaciones familia y escuela, así como su beneficio en la modificación de la percepción de los docentes en relación al alumnado y familias de origen extranjero. Percepciones que reproducen, inicialmente, representaciones sociales sesgadas y estereotipadas en relación a las personas de origen extranjero. Más

específicamente, se ha documentado, a partir de un diseño pre y post-test utilizando cuestionarios y entrevistas en profundidad, cambios profundos en: a) la identidad profesional docente (apropiación de la terminología y filosofía del programa fondos de conocimiento), b) los prejuicios y estereotipos en relación al alumnado y familias de origen extranjero, c) el diseño de unidades didácticas culturalmente sensibles, d) así como una mejora de las relaciones entre familia y escuela (Esteban-Guitart & Vila, 2013b).

En nuestra opinión, el principal beneficio del proyecto reside en la ampliación y articulación de la práctica escolar con el territorio, especialmente la historia y destrezas familiares, lo que permite reconocer y conceptualizar el hogar de familias procedentes del extranjero como el resultado de experiencias y prácticas susceptibles de utilizarse pedagógicamente. Lo que permite fortalecer el tránsito escuela-familia, especialmente relevante en situaciones de elevada discontinuidad y diversidad social y cultural. Sin embargo y, para ello, es necesario también documentar y tener en cuenta los particulares fondos de identidad de los estudiantes, es decir, aquellos fondos de conocimiento incorporados y articulados en productos y textos identitarios como un dibujo sobre uno mismo (Esteban-Guitart, en prensa; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Jovés, Siqués & Esteban-Guitart, en prensa). En realidad, pueden existir discontinuidades entre los fondos de conocimiento de las familias, y los fondos de identidad de sus hijos/as, a la vez alumnos/as. El reto consiste en situar las representaciones identitarias en el eje sobre el cual pivotar y andamiar la actuación educativa que, a la vez, se extiende y participa de las redes de conocimientos locales incrustados en prácticas, saberes y destrezas acumuladas y disponibles en los hogares.

REFERENCIAS

- Esteban-Guitart, M. (en prensa). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180.
- Esteban-Guitart, M. (2014). Funds of identity. In T. Teo (Ed.), *The Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Funds of identity. A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31-48.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013a). *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013b). 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.
- Jovés, P., Siqués, C. & Esteban-Guitart, M. (en prensa). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En Álvarez, A. (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 29-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Planagumà, A. & Quintanas, M. (2013). "Hago paredes, hago cimientos y sobre los andamios subo contento". La construcción como motivo de aprendizaje. En M. Esteban-Guitart & I. Vila (Eds.), *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad* (pp. 99-109). Barcelona: Horsori.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. New York: Taylor & Francis.