

10

Tensiones y Desafíos en la Colaboración Interinstitucional para la Acción Comunitaria: Una Experiencia de Investigación-Acción en un Instituto-Escuela de Barcelona

Tensões e Desafios na Colaboração Interinstitucional para a Ação Comunitária: Uma Experiência de Pesquisa-ação em um Instituto-Escola de Barcelona

Karen Andrea Jaramillo Solar
José Luis Lalueza

Introducción

En este capítulo compartiremos una de las experiencias de investigación-acción de nuestro equipo de investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI), de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), realizada en conjunto con la Universidad de Girona (UdG). Nuestro objetivo es promover la inclusión social y educativa del alumnado de un Instituto-Escuela catalogado de “alta complejidad”¹, ubicado

¹ Los centros de alta complejidad se caracterizan por el bajo nivel socioeconómico de las familias de sus alumnos, por la concentración de alumnado con necesidades educativas específicas, por tener alumnos de distintas culturas e inmigrantes recién llegados (Departamento de Enseñanza, 2014).

en un barrio periférico de la ciudad de Barcelona, con alta presencia de población migrante y Gitana. Para ello, hemos puesto en marcha un proyecto socioeducativo fundamentado en la perspectiva de los *Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad*. A través de la creación de una alianza participativa entre diferentes agentes sociales, educativos y comunitarios del barrio, queremos promover el trabajo colaborativo en la generación de actividades educativas con relevancia social y cultural para el alumnado, sus familias y comunidades.

A partir de una *Investigación Basada en el Diseño* (IBD), describimos y analizamos el desarrollo del proceso de intervención fundamentado en la colaboración interinstitucional entre cuatro agentes educativos y comunitarios del barrio: el Instituto-Escuela, la Biblioteca Pública del barrio, una Organización autodenominada Gitana y la Universidad. Todos estos agentes participaron conjuntamente en el diseño, implementación y evaluación del proyecto realizado con estudiantes de tercer año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El proyecto se desarrolló durante dos cursos académicos: desde septiembre del 2022 a Julio del 2023, y desde septiembre del 2023 a Julio del 2024. A lo largo de estos dos años ha sufrido diferentes transformaciones en sus objetivos y actividades, como así también en la participación de los actores implicados. De este modo, nos interesa relatar cuáles han sido las tensiones a las que nos hemos enfrentado en el proceso de intervención, los cambios que se han producido durante este trayecto y, así también, los desafíos que identificamos para la colaboración interinstitucional. Particularmente, en el marco de un proyecto de acción comunitaria en el que confluyen y se articulan diferentes espacios, recursos, agentes educativos y comunitarios. Estos últimos, tienen el reto de negociar, desde sus variados lugares de actuación, el sentido que envuelve su participación en un proyecto cuya finalidad es favorecer la construcción de una educación para la equidad y la justicia social.

Para comenzar, haremos una breve contextualización de la situación actual del alumnado de origen inmigrante y de etnia Gitana en el sistema educativo catalán. Luego, destacaremos la importancia de la vinculación comunitaria y territorial para una educación inclusiva. A continuación, presentaremos el marco teórico y metodológico en el que nos situamos: la propuesta de los Fondos de Conocimiento e Identidad y de los Fondos Comunitarios. Seguidamente, daremos cuenta de la metodología utilizada en esta investigación, para luego exponer los resultados a modo de reconstrucción histórica del proyecto durante los dos años de trabajo. Finalmente, desarrollaremos las discusiones y conclusiones con énfasis en las tensiones y contradicciones que identificamos en todo este proceso.

Exclusión Socioeducativa del Alumnado Inmigrante y de Etnia Gitana

En Catalunya, el alumnado de origen inmigrante y de etnia Gitana presenta mayores índices de Fracaso Escolar que la población autóctona. Es decir, es superior en la población racializada con respecto a la autóctona blanca. En el primer caso, los índices de fracaso escolar del alumnado nacido en España con padres extranjeros, y de extranjeros llegados antes de los 7 años, duplican al de los autóctonos. En consecuencia, los índices más altos de fracaso escolar corresponden a los centros que tienen mayor concentración de estudiantes migrantes (Bayona-Carrasco & Domingo, 2019). Así también, los barrios de origen más vulnerable de la ciudad muestran mayor incidencia de fracaso escolar (Domingo & Bayona-Carrasco, 2021).

En el segundo caso, de acuerdo con los datos entregados por la Fundación Secretariado Gitano (2019) se constata que la población Gitana en España tiene un nivel educativo más bajo que el resto de la población no Gitana. Un ejemplo de ello es que el 57,5% tiene un nivel educativo inferior a la Educación Secundaria Obligatoria, en contraste con los datos de la población no Gitana, en cuyo caso se trata tan solo del 21,1%. En particular, la población Gitana entre los 16 y 24 años que ha obtenido la educación Secundaria Obligatoria es solo el 22,4%, a diferencia de la población no Gitana cuya cifra aumenta al 30,5%. En este mismo sentido, en un informe reciente se ha evidenciado que la población Gitana tiene una salida más temprana con menor permanencia en el sistema educativo, visible en las altas tasas de abandono escolar y los bajos índices de escolarización (Fundación Secretariado Gitano, 2023).

En la Educación Secundaria Obligatoria predominan estrategias de atención a la diversidad que refuerzan la segregación del alumnado migrante, con bajo nivel socioeconómico y con dificultades académicas, que se concentra en los grupos con niveles académicos más bajos y en programas que devalúan las credenciales de egreso (Tarabini, 2018). En el caso de la población Gitana, se evidencia que no existen medidas específicas por parte del profesorado y que más bien se trata de adaptaciones curriculares poco significativas o de apoyos ordinarios que carecen de efectividad (Gutiérrez-Sánchez, Bahadi-Bouchnafa, & Pedreño-Plana, 2023). Este tipo de intervenciones promueven prácticas educativas que sustentan un sistema que reproduce las condiciones sociales de origen, limitando el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos y todas (Tarabini & Bonal, 2016).

Las prácticas educativas inclusivas exigen aumentar la participación del alumnado y valorar la riqueza de la diversidad para el aprendizaje (Booth &

Ainscow, 2002), lo que permite que el alumnado le otorgue sentido a su experiencia educativa. Frente a este escenario, es fundamental fomentar alternativas educativas que aborden problemáticas como el fracaso escolar en marcos de igualdad, reconociendo la diversidad y asegurando aprendizajes relevantes para todos y todas. Para ello, es clave el reconocimiento mutuo, la legitimación de las diferencias y la valoración de diversos conocimientos socioculturales.

Vinculación Comunitaria entre Diferentes Contextos de Actividad

La promoción de una educación socialmente inclusiva supone, necesariamente, propiciar actividades y prácticas educativas que se realicen en conexión con el territorio. La realidad global se caracteriza por una fuerte conectividad entre diferentes espacios sociales. En el ámbito educativo es visible en la constitución de una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013). Cada vez más se conectan diferentes contextos de actividad educativa, y con ello, diferentes instituciones, sujetos, prácticas y conocimientos. Los contextos de actividad se vuelven más permeables, facilitando el encuentro e interacción social de diferentes actores educativos y comunitarios del territorio que tienen la oportunidad de construir nuevos aprendizajes compartidos. Indiscutiblemente, este fenómeno se constituye en un desafío y supone una transformación para la educación formal y escolar.

Un ejemplo claro que ilustra este cambio es el *Modelo de Educación 360*, una iniciativa educativa, política y social implementada en Catalunya, que se fundamenta sobre la idea de que el aprendizaje ocurre a lo largo y ancho de la vida, es decir, durante todo el ciclo vital y en diferentes contextos educativos y sociales del territorio (formales, como la escuela y no formales, como el barrio). El foco de esta propuesta está en el vínculo colaborativo que se construye entre diferentes instituciones, organizaciones sociales y comunitarias, tales como la escuela, la familia, el barrio, los recursos públicos, entre otros. La finalidad es favorecer contextos de aprendizaje para la equidad e igualdad de oportunidades (Educatió 360, n.d.). De esta manera, se refuerza un ecosistema educativo que potencia el desarrollo de entornos innovadores de aprendizaje (OECD, 2017a; 2017b).

Por lo tanto, el encuentro y colaboración entre diferentes actores educativos, sociales y comunitarios del territorio es una oportunidad para crear contextos de actividad y aprendizajes contextualizados, en conexión con las experiencias, las interacciones, los espacios y los intereses del alumnado, fomentando su participación y la construcción de sentido en torno a sus aprendizajes.

El enfoque de los Fondos de Conocimiento e Identidad y los Fondos Comunitarios

Nuestro proyecto de investigación-acción se fundamenta en el enfoque de los *Fondos de Conocimiento* (FOK), una propuesta teórica-metodológica que surgió en Tucson, Arizona, a fines de los 80', que fomenta el desarrollo de prácticas educativas contextualizadas y con relevancia cultural. Específicamente, consiste en la creación de un grupo de estudio en el que participan docentes de un centro educativo e investigadores de la universidad. En su conjunto tienen la tarea de identificar conocimientos, habilidades y recursos de las familias del alumnado (es decir, un Fondo de Conocimiento) para incorporarlos en su práctica educativa dentro del contexto escolar (Moll *et al.*, 1990).

Posteriormente, dentro de este mismo marco conceptual, Esteban-Guitart y Moll (2014) proponen el concepto de *Fondos de Identidad* (FDI) comprendido como un conjunto de herramientas desarrolladas histórica y culturalmente, consideradas fundamentales para la construcción de la propia identidad y la definición de "sí mismo". En este caso, el foco está en la experiencia vital del alumnado quienes, mediante la creación de artefactos identitarios (Subero *et al.* 2018) reconstruyen y dan sentido a sus experiencias personales (Esteban-Guitart *et al.*, 2022b). De modo que la perspectiva de los Fondos de Conocimiento e Identidad se basa en la consideración, reconocimiento y valoración de la diversidad de experiencias y conocimientos de las familias y del alumnado en el contexto escolar.

Esteban-Guitart, Iglesias, Lalueza y Palma (2022a) amplían la propuesta de los fondos de conocimiento e identidad, hacia una orientación más comunitaria, a través del concepto de *Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad*, situando las experiencias y conocimientos de las familias y del alumnado en el ámbito territorial más amplio. Los Fondos de Conocimiento e Identidad son el conjunto de conocimientos, habilidades e identidades personales y sociales desarrollados histórica y culturalmente en los espacios geográficos e instituciones sociales disponibles en un territorio (Esteban-Guitart *et al.*, 2022b). Dicho de otra manera, se trata de un determinado patrimonio, recurso, herencia o legado geográfico-natural, artístico, histórico, oral, que se convierte en una oportunidad pedagógica y de interconexión entre diferentes espacios y agentes, permitiendo contextualizar los aprendizajes. De modo que dice relación con las formas de ser que el alumnado ha construido en la participación de determinadas prácticas comunitarias (Barton y Tan, 2009), dentro de una comunidad sobre la que pueden desarrollar un sentido de pertenencia y construir una identidad compartida.

La implementación de un proyecto sobre Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad contempla la creación de un ecosistema educativo local basado en el establecimiento de una alianza participativa integrada por diferentes actores educativos, sociales y comunitarios del territorio. En este contexto, se conforma un grupo de estudio constituido por educadores, profesionales e investigadores que realizan una exploración de la comunidad para identificar las prácticas, servicios, recursos y oportunidades educativas existentes en el territorio, con el fin de vincularlas pedagógicamente. Para ello, el grupo de estudio codiseña, implementa y evalúa un proyecto educativo que conecta diferentes tiempos, espacios y agentes, a partir de un elemento compartido que corresponde al Fondo Comunitario de Conocimiento e Identidad identificado (Esteban-Guitart *et al.*, 2022a). Este proceso conjunto se encuentra en constante desarrollo, con diferentes momentos de tensión y cambio a los que haremos alusión en la descripción y análisis de nuestro proyecto.

Metodología

Tal como mencionamos al inicio de este capítulo, nuestro proyecto se enmarca en una investigación basada en el diseño (Gutierrez & Jurow, 2016), la cual se fundamenta en el vínculo constante entre las acciones educativas que realizamos con el grupo de estudio y los objetivos de investigación del equipo. En este tipo de proyectos basados en la comunidad existe una fuerte carga axiológica, ya que implican un posicionamiento epistemológico sobre el conocimiento y la actividad humana, fundamentado en el interés por romper con las inequidades históricas y culturales, y promover la transformación desde dentro de las comunidades (Bang *et al.*, 2015). Debido a esto los objetivos de investigación se encuentran en constante revisión y ajuste de acuerdo con los análisis que se realizan del proyecto (Moreno & Packer, 2019). El ciclo de investigación se estructura en varias fases, según el calendario escolar: análisis de necesidades, diseño, implementación, seguimiento y evaluación. A lo largo de este ciclo, y en las diferentes fases, nos encontramos con procesos de negociación entre los actores participantes del grupo de estudio, aspecto fundamental para el desarrollo y progresión del proyecto.

En concreto, los participantes de nuestro proyecto fueron: el instituto-escuela, la biblioteca pública, Gitana y el equipo de investigación. Específicamente, el grupo de estudio estaba constituido por la orientadora de secundaria del centro, la educadora de la biblioteca, un educador autoreconocido como Gitano y un miembro del equipo de investigación. El grupo de estudiantes con el que

se trabajó era de tercer año de Educación Secundaria Obligatoria, cuya edad se encontraba entre los 14 y 15 años. Cabe destacar que presentaban diversos orígenes, entre ellos Honduras, Marruecos, España y de autodescripción Gitana.

Para la recopilación de los datos se realizó observación participante de las actividades (tanto de las reuniones del grupo de estudio, como de las sesiones de trabajo con el alumnado), entrevistas informales a los agentes educativos y grupos focales con el alumnado. Así también, elaboramos los siguientes documentos de registro del proceso de intervención: actas de las reuniones y memoria del proyecto. Además, tanto durante como después de la implementación del proyecto, realizamos reuniones de análisis con el equipo de investigación. Finalmente, es importante señalar que se discutieron los objetivos del proyecto con todos los participantes (Instituto-escuela, Biblioteca pública, Gitana y estudiantes), como así también gestionamos los consentimientos informados correspondientes en cada caso.

Resultados

Proyecto de Memoria Histórica: “Las Voces de Nuestro Barrio”

El primer año, durante el curso académico 2022-2023, realizamos el proyecto de memoria histórica llamado “Las Voces de Nuestro Barrio”, cuyo objetivo fue la elaboración de la memoria histórica del barrio, patrimonio oral e inmaterial que constituye el Fondo Comunitario de Conocimiento e Identidad en torno al cual se configura el proyecto. Este último tuvo un carácter semestral, lo que quiere decir que se implementó, el primer y segundo semestre académico, con dos grupos diferentes de estudiantes. La elaboración de la memoria histórica del barrio se realizó a través de la indagación del alumnado en las historias y experiencias personales de vecinos y vecinas, familias Gitanas y migradas, con el fin de descentralizar la historia del barrio contada sólo desde la perspectiva de la clase obrera blanca.

Concretamente, se investigó sobre los lugares más significativos para el alumnado, sus familias y comunidades. El alumnado realizó visitas a estos espacios e indagó en la memoria de los y las vecinas que vivían en estos lugares, como así también realizaron entrevistas a informantes claves que contaban con un amplio conocimiento sobre la memoria del barrio. La metodología principal de trabajo fue la etnografía y el uso de técnicas de recogida de información tales como las entrevistas y su registro en variados formatos (oral, textual, imagen y audiovisual). Todas estas historias se depositaron en un mapa físico y virtual

del barrio, lo que permitió visibilizar y dar espacio a la memoria histórica de la población Gitana y de las familias migradas. Además, hay que mencionar que este mapa funciona como un recurso vivo, en el que los miembros de la comunidad pueden incorporar sus propias historias personales, a través de un código QR que los dirige a una página web donde se encuentra el mapa virtual.

En cuanto al proceso de intervención, durante el primer ciclo del proyecto identificamos tres momentos claves que nos permiten visualizar su desarrollo a lo largo del año escolar. Si bien describiremos lo que ocurrió durante el primer semestre, este proceso ocurre de manera similar en el segundo ciclo del proyecto.

Primer Momento: Negociación Inicial de la Propuesta de Trabajo

Entre los meses de junio y julio del 2022 el instituto-escuela hace la petición de realizar una asignatura de Aprendizaje-Servicio (ApS) con estudiantes de tercer año de Educación Secundaria Obligatoria. Por nuestra parte, como equipo de investigación de la universidad, realizamos una propuesta inicial de diseño de la actividad o anteproyecto al instituto-escuela, el que es posteriormente discutido con la Gitana. Seguidamente, el equipo de investigación plantea incorporar la participación de la biblioteca pública del barrio. Finalmente, se incorpora la biblioteca y se celebra una primera reunión con todos los actores participantes, configurándose así el grupo de estudio. Al mismo tiempo, se decide vincular la actividad en el marco del proyecto de investigación *common4learning* en el que participan la Universidad Autónoma de Barcelona con la Universidad de Girona. El objetivo de este proyecto es desarrollar, aplicar y evaluar por primera vez la idea de Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, a través de la implementación de proyectos-acciones basados en la creación de alianzas educativas locales que incorporan a diferentes agentes sociales, culturales y educativos del territorio. Así también, busca identificar las fortalezas, limitaciones y condiciones necesarias para Implementar acciones educativas-comunitarias.

Segundo Momento: Consolidación del Grupo de Estudio e Implementación

En el mes de septiembre del 2022, se consolida el trabajo con el grupo de estudio, a través de reuniones de coordinación y la creación de vínculos entre los agentes de la comunidad. Es decir, entre la orientadora del centro que es responsable de la asignatura de Aprendizaje-Servicio (contexto en el cual se implementa el proyecto), la educadora de la biblioteca, el educador de la Gitana y la investigadora de la universidad que coordina el proyecto y provee el material necesario para la realización de las actividades.

En cuanto a la programación de las actividades, el equipo de investigación de la universidad propone un primer borrador como punto de partida para revisar y modificar durante el proceso de codiseño. Se realizan reuniones semanales después de las sesiones del proyecto, lo que permite incorporar propuestas del alumnado y de los integrantes del grupo de estudio. Así también, se hace una primera definición de competencias curriculares de secundaria. Es importante señalar que se hizo un seguimiento de las reuniones post-sesión desde el mes de octubre del 2022 hasta enero del 2023.

Por lo que se refiere a las sesiones de trabajo de la asignatura, estas comienzan a implementarse en el mes de octubre del 2022. Durante el primer semestre del proyecto se realizó un total de 13 sesiones de una hora y media de duración en las que participaron, de manera regular, 10 estudiantes de un total de 13 inscritos. Se conformaron tres grupos de trabajo de entre tres a cuatro estudiantes más un adulto responsable que guiaba y acompañaba al grupo. Tras consultar al alumnado se decide nombrar el proyecto como “Las voces de nuestro barrio”.

Tercer Momento: Evaluación y Socialización del Proyecto

En el mes de noviembre del 2022, se realizó la evaluación curricular del alumnado. Para ello se revisaron conjuntamente las competencias curriculares propuestas en septiembre, con el fin de identificar cuáles eran las que efectivamente se estaban trabajando, y así también, determinar cuáles se seguirían desarrollando. Seguidamente, en diciembre del mismo año, el alumnado realiza una autoevaluación individual y grupal en base a estas competencias curriculares.

Posteriormente, en el mes de diciembre del 2022, realizamos una sesión de análisis DAFO (Dificultades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades identificadas en el proyecto) con el grupo de estudio, que luego es revisada y complementada con observaciones que surgieron durante el mes de enero del año siguiente. Así también, se comienza con el codiseño y propuesta para el siguiente ciclo del proyecto que se efectuará el segundo semestre académico.

Luego, en el mes de enero del 2023, el alumnado discutió por grupos y pusieron en común sus impresiones del trabajo realizado con el grupo clase. Con posterioridad, en febrero del mismo año, se realizó una actividad en la que el alumnado compartió la experiencia del proyecto de memoria histórica con compañeros y compañeras que participaron de otros proyectos de Aprendizaje-Servicio del instituto-escuela. En este encuentro explicaron las actividades que realizaron y expusieron los productos que elaboraron, tales como algunas entrevistas y cápsulas sonoras.

Implementación del Segundo Ciclo del Proyecto

En el segundo ciclo del proyecto, entre febrero y mayo del 2023, se realizaron 10 sesiones de una hora y media, en la cual participaron regularmente nueve estudiantes de un total de 13 inscritos. Se conformaron tres grupos de trabajo de estudiantes acompañados por un adulto. Durante este segundo ciclo se desarrollaron, de forma similar al primer ciclo, las fases de diseño, implementación y evaluación. Ahora bien, el segundo semestre se realizaron menos reuniones post-sesión en comparación al primero, ya que el grupo de estudio ya había interiorizado más el proyecto. Además, se suman algunas dificultades organizativas propias de ese periodo del curso escolar para coordinar agendas y disponibilidades entre los agentes participantes.

Conclusiones y Proyecciones para el Segundo Año

Una vez finalizado el primer año del proyecto, y con ello el desarrollo del primer y segundo ciclo de intervención, se identificaron nudos críticos producto de la evaluación de todo el proceso. Entre ellos se encuentran: 1) la dificultad en la apropiación y comprensión del concepto de memoria histórica por parte del alumnado, debido a su complejidad y carácter abstracto. De modo que surge el desafío de aterrizar la idea de memoria histórica y generar vínculos concretos con los intereses y experiencias personales del alumnado; 2) la escasa representatividad de la diversidad de la comunidad en las historias recopiladas, ya que las personas entrevistadas eran mayoritariamente Gitanas, lo que permitió, sin duda, escuchar las voces Gitanas del barrio y el conocimiento del “otro”, en el caso de estudiantes no Gitanos. Sin embargo, al mismo tiempo puede ser una limitante para facilitar procesos de identificación del alumnado con las historias de los entrevistados, y un encuentro con sus propias historias personales a través del diálogo. Esto último influirá directamente en la participación e implicación del alumnado; 3) Finalmente, desde el instituto-escuela surge una reticencia a que el barrio sea nuevamente objeto de estudio dentro del proyecto, debido a que es un tema que se ha trabajado en otros espacios y asignaturas del centro. De este modo, les interesa evitar la saturación del tema con el alumnado. Así también, debido a la procedencia territorial del alumnado, pues muchos estudiantes no vivían en el barrio, eran de barrios adyacentes o habían llegado recientemente a Barcelona.

Todos estos elementos condicionaron las decisiones que se tomaron durante el segundo año del proyecto, en el cual existe un giro en las temáticas a trabajar, como así también en la metodología utilizada para la identificación del Fondo Comunitario de Conocimiento e Identidad. Esto impactará en diferentes niveles, por ejemplo: en la interacción y participación de los diferentes agentes

educativos y comunitarios involucrados, cuestión en la que profundizaremos más adelante.

Proyecto de Identidades y Discriminaciones: “Voces de los y las Jóvenes”

El segundo año, durante el curso académico 2023-2024, si bien el proyecto continúa enmarcado en el proyecto de investigación *common4learning*, fundamentado en la propuesta teórica-metodológica de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, ocurren diversos cambios. Por un lado, cambian los actores de la universidad que realizan la coordinación del proyecto, tras sumarse una estudiante de doctorado y un estudiante de máster al equipo de investigación. Así también, no es posible contar con la participación directa de un referente del instituto-escuela en las reuniones de co-diseño, ni en las sesiones de trabajo con el alumnado, debido al solapamiento horario con otras actividades del centro y la falta de recursos humanos. Esto nos limita a tener reuniones puntuales con la orientadora del centro para informar el progreso y surgimiento de situaciones concretas durante la implementación. Además, existe un giro en el contenido del proyecto, pues el objetivo ya no es la elaboración de la memoria histórica del barrio, sino que, en un primer momento, indagar en los Fondos de Identidad del alumnado para así identificar conjuntamente un Fondo Comunitario de interés sobre el cual trabajar.

Reconfiguración del Grupo de Estudio y del Contenido del Proyecto

En cuanto al grupo de estudio, durante el mes de septiembre del 2023 se realizó una primera reunión de traspaso de la coordinación del proyecto. Así también, este mismo mes se realizó una reunión con el grupo de estudio, en la que participaron tanto la educadora de la biblioteca pública como el educador de la organización Gitana, aunque con la ausencia de un representante del instituto-escuela (en este caso, la orientadora de secundaria). En esta reunión, se comentó lo realizado el año anterior y se presentó una propuesta general por parte de la universidad. Específicamente, planteamos un cambio en la definición del Fondo Comunitario a trabajar, pues se propone indagar en los Fondos de Identidad del alumnado para así establecer, de manera participativa y desde sus propias voces, el objeto en torno al cual construir la actividad educativa y la acción social vinculada al barrio. Al igual que el año anterior, se realizaron reuniones post-sesión con el grupo de estudio dirigidas a la valoración de las actividades y a la incorporación de nuevas propuestas en la planificación de las sesiones. No obstante, este segundo año hubo dificultades en la definición de roles y responsabilidades, cuestión en la que profundizaremos en las discusiones.

Implementación Anual del Proyecto

A diferencia del año anterior, el proyecto tiene un carácter anual, por lo que se trabajó con el mismo grupo de estudiantes durante el primer y segundo semestre. El proyecto se organizó en dos grandes etapas: el primer semestre, de septiembre a diciembre del 2023, se enfocó en indagar en los Fondos de Identidad y en las experiencias personales del alumnado. El segundo semestre, de febrero a junio del 2023, se centró en la formación del grupo curso en técnicas audiovisuales para la producción de vídeos individuales y grupales que abordaban temas específicos de interés. En este caso, se trabajó sobre la reflexión y análisis de sus propias experiencias de discriminación y racismo.

Primera Etapa: Indagación en los Fondos de Identidad del Alumnado

En esta etapa, se realizaron 12 sesiones de una hora y media en la que participaron de manera regular seis estudiantes de un total de nueve inscritos. Iniciamos con sesiones introductorias enfocadas en el conocimiento individual e interpersonal del alumnado y en la conformación del grupo del proyecto. Mediante sesiones exploratorias se utilizó la técnica del Fotovoz para representar su contexto, comunidad y entorno desde su punto de vista (Rabadán & Contreras, 2014). Se efectuó una profundización personal sobre los temas de interés (tales como la libertad de expresión, los roles de género, los estereotipos sociales y culturales, los prejuicios, entre otros), ya que las fotografías fueron una herramienta que facilitó que hablaran de sí mismos y desarrollaran narrativas personales en torno a estos tópicos. De este modo, se logró propiciar el diálogo y la discusión grupal, contrastando percepciones, ideas, opiniones y posicionamientos diversos frente a estas temáticas. En esta misma línea, se utilizaron otras técnicas de representación tales como el dibujo, la creación de historias y el role-playing, como así también la realización de dinámicas grupales para identificar discriminaciones y discutir sobre las diferencias sociales, culturales y educativas entre jóvenes-estudiantes. Por lo tanto, la principal técnica de recogida de información que trabajamos fue la producción de narrativas orales, a través de representaciones visuales. En paralelo, un tema transversal de discusión fueron las interacciones dentro del grupo de estudiantes y educadoras, para la generación de acuerdos que propiciaran relaciones de convivencia respetuosas y de cuidado mutuo en el proyecto.

A partir de estas primeras sesiones emergieron los siguientes temas: la discriminación, el racismo, los roles y estereotipos de género, la violencia de género y la homofobia. Así, se generaron debates sobre problemáticas sociales que afectaban de diferentes maneras al alumnado, favoreciendo la creación de

espacios de reflexión colectiva con los adultos participantes del proyecto, para así identificar elementos de opresión estructural. Esto último facilitó el aumento gradual de la participación e implicación del alumnado en las actividades. De modo que se crearon artefactos artísticos que expresaban las inquietudes y necesidades del alumnado sobre las temáticas que consideraban relevantes de acuerdo con sus propias experiencias vitales.

Durante esta etapa, el grupo tiene la oportunidad de participar en el evento de presentación del proyecto de memoria histórica del barrio realizado el año pasado, por sus compañeros y compañeras que se encontraban cursando cuarto año de Educación Secundaria Obligatoria. La finalidad era conocer un ejemplo de servicio a la comunidad que nos inspirara a pensar en cómo configurar, desde las actividades sobre Fondos de Identidad que habíamos realizado, una propuesta común que se oriente al ejercicio de una acción social y comunitaria para los y las jóvenes del barrio. De esta manera, las últimas sesiones del primer semestre se hace un recuento y ponen en común todas las actividades efectuadas, valorando el trabajo individual y grupal con el fin de vincular las experiencias del alumnado con las experiencias comunitarias de los y las jóvenes del barrio. Finalmente, a mediados de diciembre del 2023, se realiza una evaluación curricular individual y grupal con el alumnado, a través de la aplicación de rúbricas y entrevistas personales que valoraron su participación e implicación en el proceso.

Segunda Etapa: Taller de Formación y Producción Audiovisual

En esta etapa se realizó un total de 17 sesiones. Se comenzó con una primera sesión en la que se hizo un recuento de lo trabajado el primer semestre. Después, se invitó a una experta para que realizara el taller formativo que contempló seis sesiones orientadas al aprendizaje de técnicas audiovisuales y al diseño de vídeos. También, se hizo una sesión para la elaboración de un mural en la biblioteca que comunicaba el proceso de trabajo que estaba realizando el alumnado. Posteriormente, se destinaron seis sesiones para la elaboración de los vídeos y productos finales. Por último, dos sesiones de preparación, difusión y presentación de los productos del proyecto en la biblioteca, en un acto público en el que se invitó a participar a toda la comunidad escolar y barrial. A modo de cierre, se realizó una visita a la Universidad Autónoma de Barcelona, para que el alumnado conociera las instalaciones y la oferta formativa de sus diferentes facultades.

Evaluación y Proyecciones para el siguiente Curso Académico

Tras finalizar el año escolar, se realizó una reunión de evaluación global del proyecto con todos los agentes involucrados, incluida la orientadora del centro.

A partir de las valoraciones compartidas se concluye la importancia de volver sobre el componente comunitario vinculado al barrio, a través de un puente entre las voces de los y las jóvenes con la historia de los vecinos y vecinas, sus familias y comunidades.

Mientras que el primer año el objeto de indagación fue la memoria histórica del barrio, el segundo año se enfoca en los propios jóvenes, profundizando conjuntamente en situaciones de discriminación que les afectaban. En este caso, se proyectaba que la acción social se orientara a generar dinámicas de reflexión con otros jóvenes. Si bien este segundo año del proyecto hubo mayor implicación del alumnado, el componente comunitario se desdibuja frente a la dificultad de concretar un elemento común, visible en un artefacto, a través del cual comunicarse y dialogar con la comunidad de jóvenes del barrio. De ahí que surgen como posibles propuestas: realizar una mesa participativa o involucrar a la red de entidades juveniles del barrio para hacer actividades compartidas que aborden los temas de interés, como así también trabajar sobre el conocimiento de las trayectorias migratorias de los y las vecinas del barrio, de tal manera de recoger esas historias y documentarlas en la biblioteca. Todas estas cuestiones quedan abiertas a ser consideradas para el siguiente ciclo de negociación del diseño del proyecto, en el próximo curso académico.

Discusiones y Conclusiones

Tensiones y Contradicciones en la Colaboración Interinstitucional

En el proceso de intervención existen diferentes momentos de negociación en los que se encuentran las diversas motivaciones de los participantes del grupo de estudio. De esta manera, pueden surgir tensiones y contradicciones entre las diferentes voces que son parte del proyecto (Zhang Yu *et al.*, 2022). Una de las primeras contradicciones que identificamos tras la evaluación de los dos años de implementación, dice relación con la conceptualización de la actividad como Aprendizaje-Servicio que comprende tanto el aprendizaje del alumnado y el servicio a la comunidad.

Por una parte, el primer año conseguimos llevar a cabo un proyecto de acción comunitaria visible en la elaboración de productos objetivos valorados por los agentes comunitarios implicados (en este caso el mapa y los contenidos de las entrevistas que en él se sitúan). Sin embargo, el grupo de estudio en su conjunto valora como insuficiente el nivel de motivación del alumnado en la

actividad. Como resultado, se valora muy positivamente el servicio realizado con la comunidad, pero no así el aprendizaje del alumnado. En efecto, pareciera que hemos identificado unos Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, pero no hemos conseguido una apropiación fuerte de esos fondos por parte del alumnado.

Por otra parte, el segundo año, con el fin de aumentar la motivación e implicación del alumnado se ajusta la actividad de Aprendizaje-Servicio a sus intereses, a través de la estrategia metodológica de los Fondos de Identidad que permite conectar efectivamente con los intereses del alumnado y desarrollar esos Fondos de Identidad. No obstante, en ausencia de una conexión con la dimensión comunitaria del proyecto visible en que no se ofrece un producto concreto para la comunidad, ni los agentes comunitarios perciben un beneficio más allá del aprendizaje del alumnado. Por todo esto, se infiere que se ha acertado más en el plano del aprendizaje, pero no así en el del servicio.

Por lo tanto, esta dualidad en el desarrollo del aprendizaje y del servicio es un punto de tensión clave, ya que, en principio, es la actividad de Aprendizaje-Servicio la que justifica la presencia de los actores educativos y comunitarios. De ahí que, al eliminar el servicio a la comunidad, se desdibujan los roles de estos actores.

Como hemos visto, en el proyecto se encuentran diferentes agentes educativos y comunitarios con intereses y objetivos particulares que responden a sus respectivas instituciones de origen. Estos agentes son: a) el instituto-escuela, con el interés de realizar una asignatura de Aprendizaje Servicio con el alumnado de secundaria para promover aprendizajes curriculares en base a esta metodología; b) la biblioteca, que quiere documentar la historia del barrio para que pase a formar parte de su patrimonio, a la vez que ser un recurso vivo que conecte con las personas de la comunidad. En este sentido, el mapa se configura como un artefacto que construye memoria y que se socializa en un centro de documentación para la comunidad; c) la Gitana, con el interés de visibilizar y recuperar las voces de su comunidad, y al mismo tiempo, abordar críticamente temas de racismo y discriminación con los y las jóvenes; d) la universidad, con el interés de participar en la creación de un proyecto educativo con impacto comunitario y generar investigación sobre esta experiencia bajo la noción de Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad.

Para explicar la formación de comunidades de práctica que emergen de la vinculación interinstitucional, McMillan Goodman, & Schmid (2016) se refieren a la creación de comunidades de práctica híbridas. Las autoras plantean que la vinculación entre la universidad y otros contextos comunitarios (en el caso de

sus investigaciones por medio del Aprendizaje-Servicio Universitario) consiste en la interacción fronteriza entre dos comunidades de práctica diferentes. Los actores de ambas interactúan y participan en actividades conjuntas que responden a las metas y reglas de funcionamiento de sus instituciones de origen, pero que pueden configurarse en una nueva comunidad de práctica híbrida (García Romero & Lalueza, 2019). En nuestro caso, se constituye un nuevo sistema de actividad interactivo en el que coexiste la intervención e investigación

En esta línea, surgen tensiones durante el proceso producto de las contradicciones entre los motivos personales y organizativos entre los agentes participantes (Lalueza, Sánchez-Busqués, & García-Romero, 2020), lo cual es visible en algunos aspectos del proyecto que ocurrieron durante el desarrollo del segundo año. Un ejemplo es la limitada participación del instituto-escuela, o sea, de un referente directo del centro que acompañe el desarrollo de las actividades (en este caso la orientadora), como así también que se responsabilice de la gestión de permisos para salir del establecimiento escolar con el alumnado para su vinculación con los espacios públicos del barrio. Lo anteriormente dicho se explica, en parte, debido a que el servicio es una dimensión secundaria para el instituto-escuela, ya que el interés de implementar esta metodología de enseñanza-aprendizaje surge ante las exigencias institucionales sujetas a los reglamentos que se establecen desde la administración educativa de Catalunya. De modo que el servicio no es un componente que consideren de manera relevante en el desarrollo del alumnado ni en su evaluación. Consecuentemente, ocurre la no integración del proyecto como “proyecto de centro”, lo que suscitó problemas de coordinación, gestión de recursos y de legitimación de ciertos roles y decisiones que se fueron tomando en el proceso.

Otro ejemplo es el traslado de la educadora de la biblioteca a otra institución de la red de bibliotecas públicas de Barcelona, lo que mermó el contacto con la biblioteca y, con ello, el apoyo que brindaba en la socialización del proyecto.

En conclusión, un proyecto que se basa en la colaboración interinstitucional para generar una acción con impacto en la comunidad implica una coordinación entre los diferentes actores involucrados. En esta investigación se revelan diversas dificultades para definir un objetivo común del proyecto para todos los agentes educativos y comunitarios.

El segundo año, surge una tensión en cuanto a los intereses que se están atendiendo en el desarrollo del proyecto. Se continúa trabajando con temas de interés que responden a los objetivos de la Gitana al abordar temáticas relacionadas con los procesos de construcción de identidad, las desigualdades y las prácticas de racismo y discriminación. De la misma manera, responden a los

objetivos de la universidad en términos de investigación. También, los contenidos trabajados son coherentes con los objetivos curriculares del instituto-escuela en términos del desarrollo de aprendizajes del alumnado.

Por el contrario, no responden claramente a las expectativas de la biblioteca pública del barrio, cuyo interés se enfocaba en construir un artefacto-producto que pudiese vincular a la comunidad barrial. De esta manera, el sentido de la participación de la biblioteca y su rol en el proyecto se difuminan. Coherentemente, los actores comunitarios se implicaron en mayor medida el primer año del proyecto; ya que había un servicio claro para la comunidad. En contraste, el segundo año hubo confusión respecto a lo que se debía hacer en las actividades, producto de que se centró exclusivamente en la dimensión de los aprendizajes, a través de la exploración y expresión de los Fondos de Identidad.

Evidenciamos el desdibujamiento de una meta común que oriente las actividades y fortalezca la cohesión y continuidad entre ellas. En consecuencia, impacta en la construcción del sentido de la participación de los agentes comunitarios del barrio. Ante la falta de claridad de un objetivo a largo plazo que se traduzca en la definición de metas a corto y mediano plazo, el proceso de co-diseño e implementación se caracterizó por la presencia de un sentimiento compartido de incertidumbre y desorientación por parte de los actores participantes. Esta situación impactó en las dificultades que se presentaron en la división del trabajo y la distribución de responsabilidades por parte del equipo de educadoras, debido a la falta de claridad en la definición de los roles de cada actor.

Desafíos en la Colaboración Interinstitucional para la Acción Comunitaria

La configuración de una alianza colaborativa entre actores educativos y comunitarios supone el encuentro de diferentes objetivos, prácticas, e intereses que responden a las dimensiones culturales e históricas de cada una de sus instituciones de origen. El desarrollo del trabajo colaborativo e interinstitucional implica desafíos relacionados con la negociación de sentido de las acciones que materializan esta alianza en el marco del co-diseño de proyectos colectivos.

A partir de esta experiencia de investigación-acción rescatamos elementos que consideramos claves para el desarrollo de proyectos de acción comunitaria que involucren a diferentes agentes sociales, educativos y comunitarios del territorio:

El primer paso es la construcción explícita de unas metas compartidas. En el proceso de co-diseño es fundamental la definición conjunta de una meta-producto que entregue una ruta al inicio del proyecto, sujeta a transformaciones.

Destacamos el rol clave de los artefactos comunitarios para visibilizar esa meta y orientar la actividad educativa. Es fundamental la negociación del sentido de la actividad colectiva y la construcción de una posición compartida del equipo educador que colabora en el ejercicio de una práctica pedagógica común.

El segundo paso es la división clara del trabajo y de los roles. Establecer de manera clara una metodología de trabajo y de co-diseño entre los participantes del grupo de estudio, mediante la elaboración de una propuesta inicial que se negocia conjuntamente y se ajusta a las necesidades y propuestas que emergen durante el proceso. Así también, definir y delimitar los roles de cada participante, con el fin de asegurar la organización y el funcionamiento del grupo de estudio.

Por último, la evaluación ha de ser constante y referida precisamente al seguimiento de las metas y la ejecución de los roles. Es fundamental hacer un seguimiento sistemático del proyecto y una revisión conjunta de los avances en los momentos claves del proceso. Así, se respeta y trabaja conscientemente con las expectativas de todos los participantes del proyecto y se crea un hilo conductor, dando coherencia interna a las actividades.

Indiscutiblemente, es de suma relevancia compartir espacios de convivencia y de reconocimiento mutuo entre los participantes, basados en la creación de relaciones de confianza para la escucha y legitimación de las diferentes voces que participan del proyecto. Asimismo, facilitar espacios de reflexión colectiva sobre la propia práctica de intervención, e identificar y analizar las transformaciones ocurridas en la historia del proyecto, las tensiones, contradicciones y decisiones que fueron dando curso a su desarrollo.

REFERENCIAS

Bang, M., Faber, L., Gurneau, J., Marin, A., & Soto, C. (2015). Community-based design research: Learning across generations and strategic transformations of institutional relations toward axiological innovations. *Mind, Culture, and Activity*, 23(1), 28-41. <https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1087572>

Barton, A., & Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 50-73. <https://doi.org/10.1002/tea.20269>

Bayona-i-Carrasco, J., & Domingo, A. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. *Migraciones*, 47, 3-34. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.001>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva* [Translated and adapted into Catalan by the Grup de treball sobre escola inclusiva de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona]. Center for Studies on Inclusive Education. <https://archive.org/details/booth-t.-y-ainscow-m.-guia-para-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendi>

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. In J. L. Rodríguez Illera (Ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>

Departamento de Enseñanza. (2014). *Resolución ENS/906/2014. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, (6613-30.4.2014), 1–4. <https://vlex.es/vid/resolucia-educatiustenen-dificultat-508666578>

Domingo, A., & Bayona-i-Carrasco, J. (2021). Trajectòries migratòries i rendiment escolar als barris de Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1), 73–102. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.608>

Educació 360. (n.d.). *Educació 360 a temps complet: La educación que conecta tiempos, espacios, aprendizajes y agentes educativos en los municipios y que ofrece más y mejores oportunidades para todos y sin exclusiones*.

Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>

Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J. L., & Palma, M. (2022a). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación*, 395, 237–262. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518>

Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Maria Serra, J., & Subero, D. (2022b). Community funds of knowledge and identity: A mesogenetic approach to education. *Anthropology and Education*, 54(3), 307–317. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>

Fundación Secretariado Gitano. (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Fundación Secretariado Gitano.

Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España*. Fundación Secretariado Gitano.

García Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje en aprendizaje servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45–68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>

Gutiérrez, K. D., & Jurow, A. S. (2016). Social design experiments: Toward equity by design. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 565-598. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204548>

Gutiérrez-Sánchez, M., Bahadi-Bouchnafa, S., & Pedreño-Plana, M. (2023). La situación del alumnado gitano: Percepciones del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 155-169. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.009>

Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th dimension: Learning from contradictions in a university-community partnership. *Mind, Culture, and Activity*, 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>

McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating “transaction spaces” in higher education: University-community partnerships and brokering as “boundary work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291/1288>

Moll, L., Vélez-Ibáñez, C., Greenberg, J., Whitmore, K., Saavedra, E., Dworin, J., & Andrade, R. (1990). *Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy instruction*. University of Arizona. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341969.pdf>

Moreno, F. A., & Packer, M. J. (2019). La psicología cultural y la comprensión de los niños de la realidad institucional. *Estudios de Psicología*, 40(1), 134-156. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1562769>

OECD. (2017a). The principles of learning to design learning environments. In *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments* (pp. 21-40). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-5-en>

OECD. (2017b). 1. Els set principis de l'aprenentatge per dissenyar entorns d'aprenentatge. In *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors* (pp. 25-46). Editorial UOC / OCDE. https://catesco.org/wp-content/uploads/2022/10/Manual-Entorns-Aprenentatge-Innovadors-5Mb_2.pdf

Rabadán, A., & Contreras, P. (2014). La fotografía participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Comunicación y Hombre*, 10, 143-156. <https://www.redalyc.org/pdf/1294/129432541014.pdf>

Subero, D., Llopart, M., Siques, 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>

Tarabini, A., & Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf

Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: Una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153–175. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>

Zhang-Yu, C., Camps-Orfila, S., Lalueza, J. L., García-Díaz, S., & Viñas-i-Rodríguez, D. (2022). Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1), 124–136. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2544>