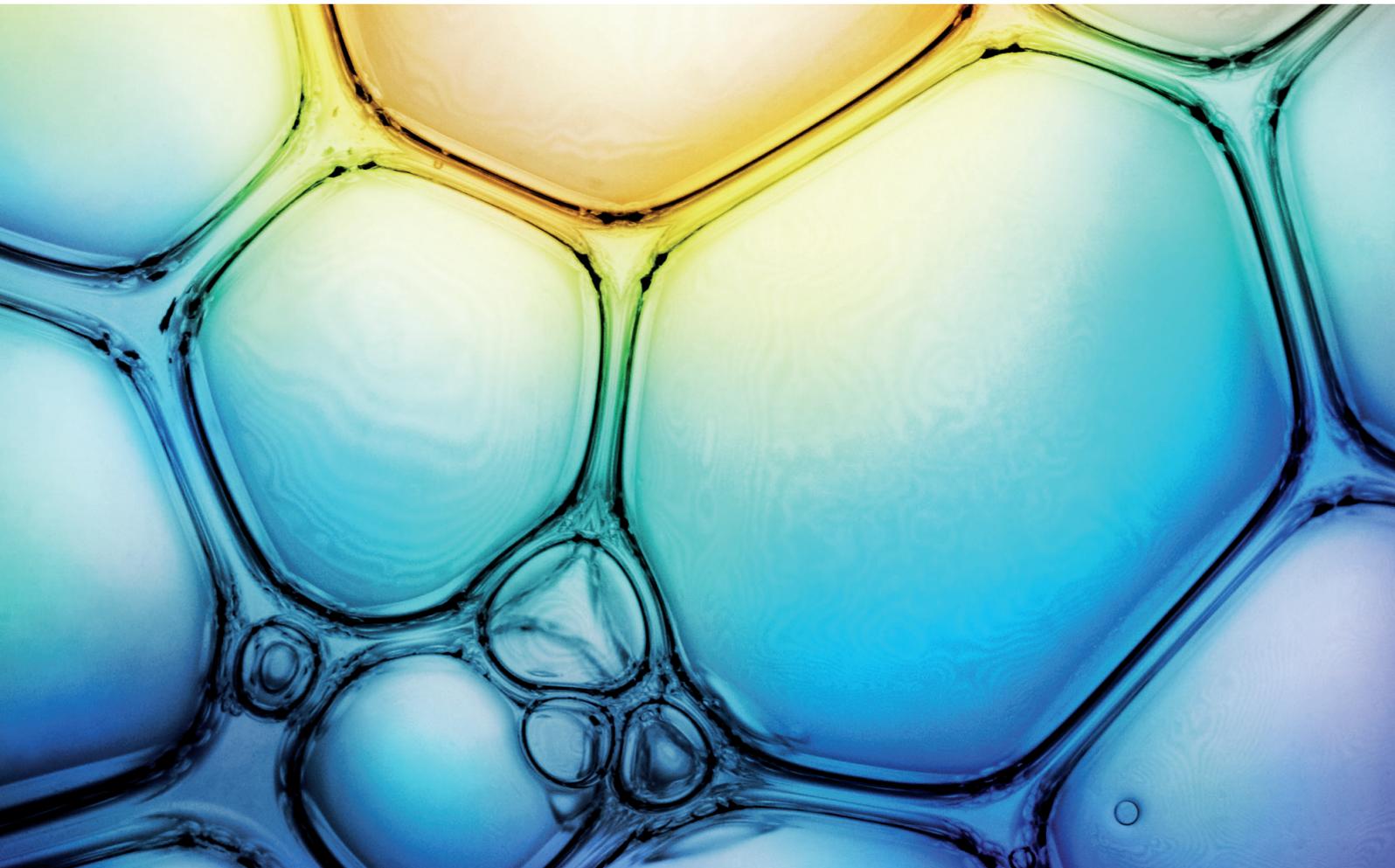


Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063



Índex

Índice

Summary

Article Artículo Paper	Planagumà, A.; Quintanas, M.; Esteban-Guitar, M. (2012)
1	La enseñanza y el aprendizaje escolar a partir de la cultura familiar. Un ejemplo ilustrativo de una familia procedente de Gambia que vive en Cataluña3
Article Artículo Paper	Vila, I.; Siqués, C. (2012)
2	Pràctica educativa i desenvolupament de la llengua escolar.....30
Article Artículo Paper	Valls, R.; Siles, G. (2012)
3	L'ampliació del temps d'aprenentatge, una pràctica inclusiva que millora el rendiment acadèmic de tot l'alumnat.....46
Article Artículo Paper	Tort, A. (2012)
4	Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells.....63



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Planagumà, A.; Quintanas, M.; Esteban-Guitart, M. (2012)
"La enseñanza y el aprendizaje escolar a partir de la cultura familiar. Un ejemplo ilustrativo de una familia procedente de Gambia que vive en Cataluña"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 3: 3-29

La enseñanza y el aprendizaje escolar a partir de la cultura familiar. Un ejemplo ilustrativo de una familia procedente de Gambia que vive en Cataluña⁴

Alba Planagumà¹

Departament d'Ensenyament

u1062339@correu.udg.edu

Meritxell Quintanas²

Departament d'Ensenyament

txell_88@hotmail.com

Moisès Esteban-

Guitart³

Departamento de Psicología

de la Universidad de Girona

moises.esteban@udg.edu

Resumen

El objetivo del estudio que se presenta en este artículo, fundamentado en la psicología cultural, es describir la relación entre la cultura familiar y escolar de una familia procedente de Gambia que vive en Cataluña, España, e ilustrar cómo los docentes pueden utilizar los fondos de conocimiento de las familias con el propósito de establecer puntos de conexión directos entre la vida de sus alumnos y la instrucción escolar. Se utilizó un diseño cualitativo y se emplearon técnicas etnográficas de entrevista y análisis de documentos

1. Alba Planagumà. Licenciada en psicopedagogía. En el curs que es va realitzar l'estudi, any acadèmic 2010/2011, era mestra de l'escola de Taialà(Girona).

2. Meritxell Quintanas: licenciada en psicopedagogía. En el curs que es va realitzar l'estudi, any acadèmic 2010/2011, era mestra a l'escola del Pla de l'Ametller (Banyoles, Girona).

3. Moisés Esteban-Guitart: Llicenciat en psicologia i en filosofia. Doctor en psicología. Professor lector del departament de psicologia de la Universitat de Girona.

4. Los autores agradecen los comentarios efectuados por los revisores, que han permitido mejorar la versión original del manuscrito, así como las agencias que han permitido llevar a cabo la investigación: las ayudas económicas del Consejo Social de la Universidad de Girona y del Instituto de Investigación Educativa de la misma universidad, la ayuda recibida al tercer autor de movilidad al extranjero para realizar una estadia en el College of Education de la Universidad de Arizona (EUA), y del Ministerio de Ciencia e Innovación a través de la financiación del proyecto «Estudio de los procesos de socialización de la infancia marroquí y senegambiana en el contexto familiar y escolar» (ref. EDU2009-12875) cuyo investigador principal es Ignasi Vila.

(genograma y sistema de información geográfica). Los resultados ilustran la variedad de fondos de conocimiento que las familias acumulan y usan en su cotidianidad. Específicamente, se detectan —en la familia entrevistada— conocimientos amplios vinculados a la construcción de casas. En la línea del trabajo de Sandoval-Taylor, se sugiere un módulo curricular basado en fondos de conocimiento vinculados a la construcción. Partiendo de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, así como de la aproximación de los «fondos de conocimiento», se considera la necesidad de diseñar intervenciones educativas que permitan extender, apoyar y vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar con las formas de vida y los fondos de conocimiento familiar. Se parte de la premisa según la cual las experiencias previas de los alumnos (sus experiencias culturales fraguadas en la vida familiar) afectan al desempeño escolar. En este sentido, el artículo presenta una discusión del modelo conocido como continuidades-discontinuidades familia-escuela o desajuste familia-escuela, diseñado para explicar e intervenir en la educación de estudiantes infrarrepresentados, es decir, aquellos que poseen una o más de una de las siguientes características: bajos ingresos económicos, minoría cultural, origen extranjero (inmigrante, segunda generación, sin documentación), acento extranjero y/o no ser fluentes en catalán o español.

Palabras clave: fondos de conocimiento, aproximación ecológica, metodología cualitativa, modelo del desajuste familia-escuela, estudiantes infrarrepresentados, racismo

Abstract

The purpose of the study presented in this article and grounded in cultural psychology, was to describe the relationship between the home and school cultures of a family from Gambia living in Catalonia, Spain, and to document how teachers use families' «funds of knowledge» to make direct links from students' lives to classroom instruction. A qualitative design was used, employing ethnographic techniques: interview and document analysis (genogram and geographical information system). Results illustrate the variety of funds of knowledge that families accumulate and use in their daily lives. Specifically, it is observed that the interviewed family had knowledge of building and construction. In line with Sandoval-Taylor's work, a curriculum module based on funds of knowledge of construction is suggested. This article follows a pedagogical model that illustrates both a funds of knowledge approach, and the potential of Bronfenbrenner's ecological theory of

extending the teaching and learning process by connecting microsystems such as family and school. The background experiences of the children (their cultural experiences grounded in their family lives) intersected to affect their ultimate school performance. In that sense, this article presents a discussion of the proposal known as home-school continuity-discontinuity framework or home-school mismatch framework, designed to explain and to intervene in the educational experiences of under-represented students, that is, those with one or more of the following characteristics: low income, ethnic minority, foreign origin (immigrant, undocumented, and second-generation), foreign accent, and/or non-Spanish-Catalan fluency.

Key words: Funds of knowledge, ecological approach, qualitative methodology, home-school mismatch framework, under-represented students, racism

Resum

L'objectiu de l'estudi que es presenta en aquest article, fonamentat en la psicologia cultural, consisteix a descriure la relació entre la cultura familiar i escolar d'una família procedent de Gàmbia que viu a Catalunya, Espanya, per il·lustrar com els docents poden utilitzar els fons de coneixement de les famílies amb l'objectiu d'establir punts de connexió directe entre la vida dels seus alumnes i la instrucció escolar. Es va utilitzar un disseny qualitatiu i es van emprar tècniques etnogràfiques d'entrevista i anàlisi de documents (genograma i sistema d'informació geogràfica). Els resultats il·lustren la varietat de fons de coneixement que les famílies acumulen i utilitzen en la seva vida quotidiana. Específicament, es detecten —en la família entrevistada— coneixements amplis vinculats a la construcció. En la mateixa línia del treball de Sandoval-Taylor, se suggereix un mòdul o unitat curricular basada en fons de coneixement vinculats a la construcció. Aquest article segueix un model pedagògic que il·lustra l'aproximació dels fons de coneixement, així com la teoria ecològica de Bronfenbrenner, que emfatitza l'extensió de l'aprenentatge i l'ensenyança a través de la connexió de microsistemes com la família i l'escola. Les experiències prèvies dels alumnes, les seves experiències culturals adquirides en la vida familiar, afecten el seu rendiment escolar. En aquest sentit, l'article presenta una discussió del model conegut com a continuïtats-discontinuitats família-escola o model del desajust família-escola, dissenyat per explicar i poder intervenir en l'educació d'estudiants subrepresentats, és a dir, estu-

dians que posseeixen una de les característiques següents o més d'una: baixos ingressos econòmics, minoria cultural, origen estranger (immigrant, segona generació, sense documentació), accent estranger i/o no ser fluents en català o castellà.

Paraules clau: fons de coneixement, aproximació ecològica, metodologia qualitativa, model del desajust família-escola, estudiants infrarepresentats, racisme

1. Introducción

Las actuales condiciones sociales, políticas y económicas de la llamada *Era de la información* (Castells, 1997) han fomentado procesos de desplazamiento y movilidad con el objetivo de materializar y desarrollar el proyecto de vida de las personas. En este sentido, España, en las últimas décadas, ha experimentado cambios significativos en la geografía escolar y laboral, al incorporarse un gran número de personas procedentes de multitud de países. En muchas ocasiones, la población autóctona suele responder ante el fenómeno migratorio con actitudes —explícita o implícitamente— prejuiciosas y racistas (Canto, Perles y San Martín, 2012; Esteban-Guitart y Bastiani, 2010; Stephan, 2008).

En el caso de España, por ejemplo, y según el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2012), cuando las personas oyen la palabra *inmigración* lo primero que les viene a la mente es, por orden de importancia: necesidad de venir a trabajar, pobreza y desigualdad, extranjero, aumento desmedido de inmigrantes e impacto negativo en el mercado laboral. La misma encuesta muestra que un 33,4% de los participantes considera que el número de inmigrantes que hay actualmente en España es elevado, mientras que un 45,8% considera que es excesivo. Además, casi la mitad de los encuestados (un 42,1% de la muestra) considera que las leyes que regulan la entrada y permanencia de extranjeros en España son «demasiado tolerantes». Otros datos que muestra el barómetro de enero de 2012 del CIS es el reconocimiento, por parte de gran parte de los encuestados, de la desconfianza que hay hacia los inmigrantes y la consideración que reciben «mucho más» o «más» de lo que aportan (61,5% de la muestra), así como cierta asociación con problemas de delincuencia e inseguridad, más competitividad en el mercado laboral o problemas de integración. De hecho, un estudio reciente, realizado con estudiantes universitarios españoles, muestra que un 60,9% de los participantes fueron clasificados como racistas (40,6% racistas fanáticos y 20,3% racistas sutiles) en relación con los inmigrantes magrebíes (Canto, Perles y San Martín, 2012).

Este fenómeno no parece ser exclusivo de un país, sino que se han detectado actitudes y conductas racistas entre indígenas y mestizos en Chiapas (Esteban-Guitart y Bastiani, 2010) o en relación con la comunidad hispana en los Estados Unidos de América (Moll, 2005). En realidad, en los periódicos y telediarios aparecen distintos ejemplos vinculados al racismo, como la retirada de la campaña publicitaria de la Comisión Europea «The more we

are, the stronger we are», calificada de racista o imperialista, en la que aparece una joven de «etnia blanca», enfundada en un mono amarillo como representación de Europa, que se ve atacada por tres hombres: un luchador de artes marciales con rasgos asiáticos, una persona árabe y una afroamericana. La joven se multiplica hasta rodear a sus «enemigos», con lo que forma el círculo de estrellas de la bandera de Europa, para acabar con el eslogan «Cuantos más seamos, más fuertes seremos» (*La Vanguardia*, 7 de marzo de 2012).

Con el objetivo, precisamente, de no ignorar los temas de poder y racismo en la sociedad norteamericana que subyacen en la práctica escolar, especialmente con las familias de alumnos de clase social baja o de nueva incorporación (de minorías étnicas y culturales), surge el programa Fondos de Conocimiento (Funds of Knowledge). «Es en el contexto del reconocimiento del hecho que las prácticas escolares están siempre vinculadas intrínsecamente con temas como la clase social, la ideología o el poder, que debe situarse nuestro estudio y comprensión de los fondos de conocimiento» (Moll, 2005, p. 276). En este sentido, se podría considerar que el proyecto Fondos de Conocimiento pretende, a través de la vinculación activa entre docentes y familias, redefinir comunidades minorizadas sujetas a prejuicios y asociadas a déficits (lingüísticos, económicos, culturales...) por contextos de vida repletos de recursos, habilidades y saberes susceptibles de incorporarse en el aula para extender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por «fondos de conocimiento» se entiende: «cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y el bienestar familiar o individual» (Moll, 1997, p. 47). Es decir, como resultado de la participación en prácticas lingüísticas, laborales, económicas, religiosas, las familias acumulan saberes, habilidades y destrezas necesarios para su funcionamiento y bienestar, como, por ejemplo, habilidades vinculadas con la agricultura y la cría de animales, la construcción (carpintería, diseño, arquitectura), la música, la religión, la medicina, la reparación de vehículos o la economía. Sin embargo, normalmente los recursos, destrezas y saberes de las familias infrarrepresentadas en el espacio social permanecen invisibles en la práctica docente, que reproduce, explícita o implícitamente, las normas, códigos y pautas del grupo dominante. Ello genera discontinuidades entre la cultura escolar y la cultura de algunas familias, que no se sienten reconocidas y perciben incluso el entorno escolar como una amenaza a sus tradiciones, lenguas o costumbres. El programa intenta conciliar las relaciones entre docentes y familias a través de distintas visitas que los primeros hacen a las

segundas (Moll, Amanti, Neff y González, 1992). El objetivo de las mismas es establecer puentes de comunión, diálogo, reconocimiento y confianza mutua a través de una visión y tarea positiva: todas las familias —más allá de su condición social, política y económica— disponen de recursos, habilidades y conocimientos, el reto consiste en documentar dichos saberes con el objetivo de vincularlos con la práctica educativa (Moll, 2011). Por ejemplo, tras descubrir que en muchas de las familias de sus alumnos y alumnas de primaria (donde un 50% era minoría hispánica, un 40% indígenas norteamericanos y un 10% norteamericanos) había gran cantidad de conocimientos vinculados a la construcción, la maestra Sandoval-Taylor (2005) decidió desarrollar e implementar una unidad didáctica sobre la construcción. El tema era «¿cómo construir una casa?». A partir de esta pregunta se realizaron varias actividades, como, por ejemplo, leer el cuento de los tres cerditos, hacer que los estudiantes dibujasen su casa, elaborar un diccionario bilingüe (español-inglés) vinculado a la construcción, construir una casa a escala para una muñeca, analizar distintas fotografías de casas o construir casas con distintas figuras geométricas.

Se ha demostrado que este tipo de experiencias tienen repercusiones en la práctica educativa y, sobre todo, en las relaciones entre familia y escuela. Los docentes modifican sus percepciones del alumnado, muchas veces llenas de prejuicios y estereotipos de origen social. Además, se establecen relaciones entre los docentes y las familias de los alumnos basadas en la confianza mutua, el reconocimiento, el intercambio de conocimientos y la valoración recíproca. Al incorporar los fondos de conocimiento en la práctica del aula se consigue, también, vincular los contenidos científicos escolares con las formas de vida de las comunidades, con lo que se producen innovaciones curriculares que permiten vincular la escuela con la vida de los alumnos, lo que garantiza la materialización de aprendizajes significativos, así como la mejora de la implicación y el desempeño escolar (González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001).

En realidad, tradicionalmente se ha supuesto que la alfabetización es el resultado exclusivo de la práctica escolar. Sin embargo, un buen número de investigaciones están estudiando los procesos de aprendizaje informal y de alfabetización que se producen en las casas y las comunidades (véase Reyes y Esteban-Guitart, en prensa, para una revisión). Estas alfabetizaciones son, además, múltiples, dado que abarcan distintos medios (por ejemplo la alfabetización digital) y contextos de actividad (con los amigos, con la familia, en eventos religiosos, etc.). Es más, se ha sugerido que en estos contextos informales de vida los niños

y niñas adquieren destrezas y habilidades susceptibles de vincularse —aprovecharse— a la educación formal característica de la escuela (Reyes y Esteban-Guitart, en prensa).

En este sentido, el estudio que aquí se presenta es una experiencia llevada a cabo en una escuela de la comarca del Gironés que se incluye en un proyecto más amplio que tiene como objetivo implementar el proyecto Fondos de Conocimiento en Cataluña a través de la detección de los fondos de conocimiento de las familias de origen extranjero (Esteban-Guitart, 2011; Esteban-Guitart y Vila, 2012; Hinojal, Masó, Turon y Esteban-Guitart, 2011; Saubich y Esteban-Guitart, 2011).

Los objetivos específicos del trabajo son tres: 1) ilustrar algunos fondos de conocimiento de una familia procedente de Gambia y que reside en Cataluña; 2) ilustrar la utilización de alguno de los fondos de conocimiento detectados a partir de la creación de actividades educativas (unidad didáctica) vinculadas a los saberes y destrezas de la familia analizada, y 3) describir los aspectos positivos (fortalezas) y negativos (limitaciones) del programa a partir de las voces de las dos maestras que han participado en su implementación.

2. Metodología

2.1. Participantes

Participan en la experiencia, por un lado, un equipo de trabajo formado por dos estudiantes de psicopedagogía, maestras de educación infantil (de P5) de dos centros públicos de educación de las comarcas de Girona (Cataluña, España), y por otro, una familia formada por un padre, una madre y cinco hijos (una niña que en el año 2011 tenía doce años y cuatro niños de diez, ocho, cinco y dos años, respectivamente). El estudio se lleva a cabo en una de las escuelas de las dos maestras, que realizan juntas el trabajo de campo. En este sentido, una de las maestras del equipo de investigación es docente del niño de cinco años. La entrevista, que posteriormente describiremos, se realiza al padre de familia. Se elige esta familia dado que hay relación previa con la maestra y el padre habla perfectamente, además de sus lenguas de origen, el catalán y el castellano. A pesar de que la relación de la familia con el centro educativo es buena, es escasa, ya que son los hermanos mayores quiénes vienen a buscar a los hermanos pequeños, por lo que los docentes ven poco a los

padres, más allá de las tutorías que se realizan. Cabe decir que el nivel socioeconómico de la familia es medio-bajo.

El centro educativo en el que se lleva a cabo la experiencia es de una ciudad cercana a Girona que en el año 2011 tenía un índice de inmigración del 19,5%, procedente principalmente de Gambia, Marruecos, Rumania, Argentina y Colombia. Del total de 471 alumnos de segundo ciclo de educación infantil y primaria, 203 provienen del extranjero, lo que representa un 43% del total, la mayoría de ellos son subsaharianos y marroquíes. En este sentido, se elige una familia procedente de Gambia porque es el colectivo más presente en la escuela. La lengua que se utiliza en todas las actividades académicas es el catalán, lo que hace que todos los alumnos del centro conozcan, como mínimo, el catalán y el castellano.

En relación con las características sociodemográficas del aula donde se lleva a cabo el proyecto, hay un total de veintidós alumnos, nueve de los cuales son de origen extranjero (cinco subsaharianos, concretamente de Gambia; dos marroquíes; un sudamericano, y otro procede de la China). Específicamente, la familia elegida procede de Gambia, a pesar de que los hijos han nacido en Cataluña (el padre vino en el año 1985).

2.2. Instrumentos utilizados

Con el objetivo de detectar los fondos de conocimiento de la familia elegida, se diseña una entrevista basada en el modelo original del programa Funds of Knowledge (González, Moll y Amanti, 2005), la entrevista desarrollada por Durand (2011), a la que se incluyen algunas preguntas sobre el proyecto migratorio. El guion de la entrevista en profundidad tiene la siguiente estructura (añadimos una pregunta de ejemplo en cada sección):

- a) Estructura familiar (¿Quiénes viven en vuestra casa?)
- b) Historia laboral (¿Podrías describirme las obligaciones y responsabilidades que tienes en tu trabajo?)
- c) Actividades diarias (¿Podrías decirme cuál es tu horario, tus rutinas, en un día cualquiera?)

- d) Distribución de las tareas domésticas (¿Quién se ocupa de la crianza de los niños?)
- e) Lenguaje (¿Qué lenguas hablas?)
- f) Paternidad (¿Qué es lo más estresante y lo más gratificante de ser padre?)
- g) Economía (¿Has hablado alguna vez con tus hijos de economía?)
- h) Religión (¿Cómo influye la religión en el modo de educar a tus hijos?)
- i) Educación (¿En qué consiste para ti la escuela?)
- j) Identidad étnica, situación del país de origen y proyecto migratorio (¿Cómo es la vida en Cataluña en comparación con la vida en tu país de origen?)

Además de la entrevista en profundidad, se utiliza el «genograma» (McColdrick y Gerson, 1985) como instrumento para representar la estructura de la familia, así como el «sistema de representación geográfica del entorno social», una tarea propuesta por López-Torrecilla (2008) que tiene como objetivo realizar un mapa de la representación cognitiva del barrio y ciudad, por parte del entrevistado, en relación con aquellos sitios que recuerda. En particular, se describen las zonas del barrio, la comunidad, el entorno social y la ciudad más importantes para la persona, así como aquello que cambiaría, si pudiese, y la utilización que hace de los recursos educativos de la comunidad («¿Utilizas recursos educativos de tu comunidad? Por ejemplo bibliotecas, centros de cursos de formación, centros cívicos u otros sitios que ofrecen actividades educativas. Si es así, ¿cuándo los utilizas?, ¿con quién?, ¿te gustan?»).

2.3. Procedimiento

En una primera fase del proyecto, las maestras realizan dos lecturas sobre la experiencia inicial de «fondos de conocimiento» llevada a cabo en los Estados Unidos de América, especialmente en Arizona (McIntyre, Rosebery y González, 2001; Moll, 1997) para familiarizarse con los objetivos y el procedimiento del proyecto, así como para observar distintos ejemplos de experiencias similares hechas en otros contextos (McIntyre,

Rosebery y González, 2001). En un segundo momento, se discute la metodología que se utilizará. Posteriormente, y después de elegir a la familia objeto de estudio, se la visita con el objetivo de detectar sus fondos de conocimiento (en este caso, la visita se realiza el sábado 19 de marzo de 2011 por la tarde). Los motivos por los que se elige esta familia son, como se ha dicho anteriormente, la competencia en catalán y castellano del padre de familia, así como la representatividad que tiene la población procedente de Gambia en el contexto escolar, en particular, y en la ciudad donde se lleva a cabo la intervención, en general. Después del consentimiento de la familia para participar en la experiencia, se realiza la entrevista, que tiene una duración aproximada de dos horas. El contacto se hace con el padre de uno de los alumnos de una de las maestras que participan en la experiencia. Se le explica el objetivo de la visita (conocer las experiencias, saberes y habilidades de la familia para poderlos incorporar en la práctica educativa) y el padre acepta desde el primer momento. Finalmente, se discute la información hallada y se diseña una unidad didáctica con el objetivo de incorporar alguno de los fondos de conocimiento detectados al currículum escolar.

3. Resultados

Dividimos los resultados en tres secciones. En un primer momento, presentamos las informaciones más importantes extraídas de la entrevista que permiten documentar algunas de las habilidades, saberes y conocimientos del padre derivados de sus experiencias sociales (básicamente laborales) y culturales (principalmente la religión) (véase la tabla 1). A continuación, introducimos el diseño de una serie de actividades educativas que tienen el objetivo de partir de alguno de los fondos de conocimiento hallados, en concreto los conocimientos alrededor de la profesión del padre: la construcción. Finalmente, incluimos la valoración (aspectos positivos y negativos) que hacen las dos maestras de la participación en el programa.

3.1. Fondos de conocimiento detectados

El padre, de origen rural (hacía de payés en su país de origen, Gambia) y educado en una escuela musulmana hasta los quince años, vino a España en la década de los ochenta con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida.

«Decidí venir aquí para ganar dinero, porque la economía de allí no daba para todos. Mi madre no me dejó venir hasta que cumplí los veintiún años. Tenía primos y un amigo que ya habían salido de mi país y me enviaban cartas. Ya sabía lo que me encontraría al llegar aquí y ellos me decían que viniera porque había buena vida.»

Con la ayuda de sus primos y un amigo encontró distintos trabajos y vivió en dos lugares distintos antes de acabar en la ciudad donde actualmente reside. En el año que se realiza la entrevista (2011) trabajaba de albañil en una empresa de construcción de la ciudad donde reside, en la que empezó a trabajar hace veintitrés años.

«Estuve tres años en “x⁵” trabajando en el campo de payés, los cuatro años que estuve en “x” también trabajé en el campo. Y cuando vine a “x” (residencia actual) estuve trabajando los dos primeros años en el bosque, cortando leña sin estar asegurado. Y luego me propusieron trabajar de albañil, y ahora ya hace veintitrés años que estoy en esta empresa.»

Según cuenta el entrevistado, a sus hijos también les gustaría trabajar en la construcción, a excepción de la niña, que quiere ser administrativa. Estos deseos coinciden con las expectativas educativas del padre.

«»(Maestra): *¿Qué trabajo te gustaría que hicieran tus hijos en un futuro?, ¿cuál crees que escogerán ellos?*

(Padre): Quiero que mis hijos sean albañiles, porque es un oficio que si lo sabes hacer llevas una buena vida y tienes buen sueldo. Mis hijos también quieren ser albañiles. La niña quiero que esté en una oficina y ella también quiere ser administrativa.»

Además de su trabajo actual, el entrevistado destaca la importancia de la religión en distintos momentos de la entrevista. En este sentido, cada día va a la mezquita y reza cinco veces al día.

«»(Maestra): *¿Podrías decirnos cuál es tu horario, tus rutinas, en un día cualquiera?*

5. Con el objetivo de garantizar el anonimato y preservar la confidencialidad del participante, se expresa mediante una «x» las poblaciones que menciona en respuesta a las distintas preguntas.

(Padre): Trabajo de siete y media de la mañana a siete de la tarde, luego voy a la mezquita a rezar y a estudiar, y después ya me voy a casa a cenar y estar con la familia, y a dormir temprano para estar bien el día siguiente.

(Maestra): *¿Hay algún tipo de actividad que hagas el fin de semana y no durante la semana?*

(Padre): Sí, el fin semana siempre salgo, voy a visitar a primos que viven en “x” (localidad próxima a la residencia del participante), “x”, un matrimonio de “x”... y otras veces vienen ellos a mi casa. El fin de semana mi hermano y su hija hacen la compra en el supermercado para toda la semana.

(...)

(Maestra): *¿Cómo influencia la religión la manera de educar a tus hijos?*

(Padre): Educo a mis hijos y sobrinos igual como manda nuestra religión. Des de pequeños ya se les enseña musulmán. Les educamos para que sepan lo que tienen que hacer en el futuro, no pueden ir por libre. En mi casa no entra nada de alcohol ni carne de cerdo. Para mi esa religión no es muy fuerte, a pesar de lo que piensan otros. Para mi es normal, pero nosotros aún lo hacemos mejor porque no pegamos ni castigamos a nuestros hijos. Los hijos ahora quieren hacer como los de aquí, pero aún no están bien educados. Todos los padres, sean blancos o negros, educan en función de sus ideales, hasta lograr cierto punto. Todos quieren que cojan un buen camino. Hemos de discutir con los hijos sobre si las cosas están bien o mal y darles nuestra opinión. No hemos de obligarles a hacer las cosas a la fuerza porque vivir así con la familia sería muy complicado.»

En el hogar, además del padre, la madre (que se ocupa de las tareas domésticas) y sus cinco hijos, viven un hermano del padre (que también trabaja en la construcción, en la misma empresa, e imparte clases a los niños en la mezquita) y su hija, que ayuda en las tareas domésticas y la crianza de los hijos e hijas más pequeños del padre entrevistado.

El padre habla seis lenguas: el sarahule (sarakole, serahuli, marka o soninké, su lengua materna), el mandinga, el fula, el catalán, el castellano y un poco de inglés. En casa

hablan sarahule y los hijos entre ellos hablan catalán. Para él es muy importante que sus hijos sepan sarahule y sigan la religión musulmana, como medios para mantener el contacto con su país de origen. En este sentido, los fines de semana, los hijos van a la mezquita, donde estudian, leen y rezan en sarahule y, en caso de que alguno no pueda ir, el hermano del entrevistado les enseña en casa. En realidad, el entrevistado mantiene sus vínculos con la sociedad de origen, que visita cada año, y donde tiene gran parte de su familia, además de una casa que ha comprado, ya que le gustaría regresar algún día allí.

«(Maestra): *¿Te consideras catalán o de tu país?*

(Padre): Ahora mi cabeza está mucho más en mi país. Cada año voy a visitar a mi familia y mi país, antes no lo hacía tan frecuentemente. Cada vez tengo más ganas de irme allí, me voy haciendo mayor y mis ganas aumentan. Tengo una casa nueva que me he hecho en la capital y me gusta mucho.

(Maestra): *¿Te preocupa que tus hijos pierdan algunas costumbres de tu país?*

(Padre): Sí, pero los educamos en las costumbres y la cultura de allá.

(Maestra): *¿Qué actividades hacéis en familia para que ellos conozcan cosas de su país de origen?*

(Padre): Todo lo que se hace en casa es como manda la religión y como se hace en mi país. Cada día vamos a la mezquita y les cuento cosas de mi país. Los niños mayores han ido a mi país, pero los más pequeños aún no.»

En la tabla 1 aparecen algunos fondos de conocimiento detectados en la familia a través de la entrevista efectuada al padre. En este sentido, nos centramos en la construcción, la profesión del padre, ya que sus hijos muestran también interés en ello y es la profesión de albañil la que les gustaría tener de mayores. Así, se considera oportuno tomar los conocimientos vinculados a la albañilería como «fondo familiar de conocimiento», ya que parece ser una actividad de interés por parte de los hijos, además de uno de los conocimientos del padre.

Tabla 1. Fondos de conocimiento detectados del padre entrevistado

Conocimientos lingüísticos	El padre habla seis lenguas y los hijos hablan sarahule, lengua vehicular en el hogar, y catalán y castellano, lenguas que utilizan en la escuela y el entorno social.
Religión	La religión tiene una gran importancia en la cotidianidad de la familia entrevistada, hasta el punto que es un importante contexto de vida y actividad para todos los miembros de la familia.
Construcción	Derivado de la profesión de albañil, ocupación del padre y el hermano del padre, así como profesión que les gustaría realizar a los hijos en el futuro.
Agricultura	Vinculado al pasado profesional del padre, conocimientos y habilidades vinculadas al campo.

3.2. Unidad curricular desarrollada

A partir de los fondos de conocimiento detectados, se focaliza la experiencia en el ámbito de la construcción y se considera oportuno diseñar un proyecto alrededor de la profesión de albañil, ya que de esta forma se podrían vincular los conocimientos de la familia entrevistada con el trabajo realizado en el aula. En este sentido, uno de los objetivos podría ser que los alumnos conozcan el oficio de albañil (véase la tabla 2). Esto permite ilustrar un modo de utilizar los fondos de conocimiento de la familia por parte de los docentes, en este caso las dos maestras que participan en la experiencia.

Tabla 2. Objetivos y capacidades implicadas en la unidad didáctica elaborada

Objetivos	<p>Conocer el oficio de albañil</p> <p>Adquirir conocimientos vinculados a las casas (partes de una casa, distintos tipos de casa, casas en otros países)</p> <p>Observar las características del entorno cercano</p> <p>Fomentar la creatividad</p> <p>Incrementar (optimizar) la relación familia-escuela</p> <p>Aplicar el conocimiento familiar al trabajo que se realiza en la escuela para poder apoyar y extender los aprendizajes escolares</p>
Capacidades	<p>Aprender a ser y a actuar de forma cada vez más autónoma</p> <p>Aprender a pensar y a comunicar</p> <p>Aprender a descubrir y tener iniciativa</p> <p>Aprender a convivir y habitar en el mundo</p>

Tabla 3. Actividades educativas propuestas en las distintas sesiones

Primera sesión	Explicación de los conocimientos previos de los alumnos alrededor de las casas (quién las construye, qué materiales utiliza, cómo lo hace, cómo son las casas).
Segunda sesión	Salida para observar cómo son las casas del entorno social próximo a la escuela (sus formas, sus colores, sus similitudes y diferencias) y realizar fotografías a casas que se están construyendo y otras que ya están construidas.
Tercera sesión	Visión y discusión alrededor de las fotografías realizadas.
Cuarta sesión	Cuento <i>Cases del món</i> de Clémentine Sourdais (2010), en el que se recogen distintos tipos de casas de distintos lugares del mundo, tanto por fuera como por dentro.
Quinta sesión	Se trabaja las partes de la casa incidiendo en el vocabulario vinculado a las distintas partes de una casa visionado a través de láminas. Los alumnos comparan dichas partes y casas con las suyas propias, así como realizan, con la ayuda de los padres, un diccionario trilingüe lengua materna (por ejemplo sarahule) – catalán – inglés.
Sexta sesión	Preparación de preguntas entre todo el grupo clase para hacer al padre entrevistado alrededor del oficio de albañil.
Séptima sesión	Visita del padre que habla sobre cómo se construye una casa, los materiales que se utilizan, así como contesta las preguntas que los niños y niñas han preparado. El padre hace una demostración simulando la construcción de una pared pequeña al patio de la escuela.
Octava sesión	Se canta y representa gestualmente una canción: «con ladrillos y cemento él construye una casita, la va haciendo todo el día, las paredes y los techos, el albañil, el albañil».
Novena sesión	Se elabora un Jclic sobre las casas.
Décima sesión	Los niños y niñas aprenden una adivinanza sobre las casas: «Hago paredes, hago cimientos y sobre los andamios subo contento».
Undécima sesión	En una sesión de psicomotricidad se construyen casas con telas, aros, ladrillos de plástico, picas, conos, cuerdas y colchonetas.
Duodécima sesión	Los alumnos traen material desechable de sus casas y construyen casas pequeñas.
Decimotercera sesión	Finalmente se hace un mural que recapitula lo trabajado en las otras sesiones a partir de las siguientes preguntas: ¿quién construye las casas?, ¿cómo son por fuera? (aquí se incluyen las fotografías y las casas del mundo trabajadas en el cuento), ¿cómo son por dentro? y ¿qué materiales se necesitan para construir una casa? Al finalizar la actividad, los padres podrán ver el mural, las casas construidas por los alumnos y las fotografías realizadas.

La propuesta es una unidad didáctica transversal y globalizadora a partir del concepto de *casa* y de su construcción. En este sentido, se trabaja la lengua (expresión oral, escuchar un cuento, aprender una poesía, aprender vocabulario bilingüe), la exploración del medio (salidas para observar la geografía urbana del entorno), la música, la plástica, la psicomotricidad y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información a través de fotografías y del Jclíc (una herramienta que permite al profesorado crear recursos educativos digitales con facilidad).

La concreción de la unidad curricular se desglosa en una serie de actividades que tienen el propósito de alcanzar los objetivos propuestos que aparecen en la tabla 2. Se trata de un total de trece sesiones, resumidas en la tabla 3, que giran alrededor de la actividad de construir una casa.

La participación del padre entrevistado, en particular, y de las familias, en general, se materializa en la sesión de presentación del oficio de albañil, la visita de las familias a la exposición final y la comparación con las casas propias y el diccionario trilingüe desarrollado alrededor de las casas (partes de una casa, tipos de material...).

3.3. Valoración de la experiencia

Al finalizar el diseño de la unidad curricular, se solicitó a las dos docentes que participaron en el programa que lo evaluaran en función de la experiencia directa tras realizar las lecturas, visitar a la familia y diseñar las actividades educativas.

Una maestra (docente 1) destaca que es una experiencia enriquecedora a escala personal (conocer más de cerca una cultura desconocida) y profesional (conocer mejor la realidad de los alumnos así como mejorar las relaciones con las familias).

«En general, creo que la experiencia que hemos llevado a cabo es muy interesante, tanto a escala personal como profesional. En el ámbito personal permite acercarte a una cultura nueva y desconocida, y romper con algunos prejuicios que todos podemos tener. Y en el 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 entre la cultura familiar y la de la escuela.

(...)

Es muy importante que conozcamos a las familias y su forma de ser, porque hay niños a los que desde la escuela se les dice y se les pide una cosa, y desde casa, otra totalmente opuesta. En realidad, todos buscamos lo mejor para el niño, por eso deberíamos encontrar puntos comunes.» (Docente 1)

La misma maestra destaca que le ha impactado el hecho que la familia no tiene, aparentemente, una buena situación (por ejemplo, hay mucha gente en la misma casa), a pesar de que se han hecho una casa en su país de origen, lo que indica que disponen de recursos materiales para ello. Además, le sorprende el hecho que la familia se encuentra dividida (con el «corazón dividido entre lo de aquí y lo de su país» —según dice la docente 1 textualmente—). Estrictamente, en relación con el programa, destaca la oportunidad de conocer el contexto real de vida de la familia de uno de sus alumnos («de esta manera pudimos hacernos una idea más afinada de la realidad en que viven»), así como la predisposición del padre a contestar todas las preguntas. Sin embargo, la situación no era la más adecuada («me hubiera gustado poder grabar la entrevista y de este modo no perder ningún detalle de lo que nos decía el padre, pero no fue posible debido al ruido que había con los niños y la televisión»). También le hubiera gustado ver las otras partes de la vivienda. Finalmente, la docente 1 destaca la dificultad de generalizar el proyecto, así como el tiempo que requiere.

«Pienso que es difícil llevar a cabo el proyecto Funds of Knowledge porque en las escuelas cada vez hay más diversidad, tanto de procedencia como de niveles. Esto hace más difícil aplicar el proyecto, porque un solo maestro no puede entrevistar a todas las familias de los alumnos, y es muy difícil generalizar, ya que la procedencia y los fondos de conocimiento de las familias son distintos. Además, entrevistar a una familia para extraer los fondos de conocimiento requiere mucho tiempo, que es lo que falta en la sociedad actual.» (Docente 1)

La otra maestra (docente 2) también destaca el efecto positivo que se deriva de la visita a la familia.

«Considero muy positiva la experiencia que hemos vivido porque nos acerca a otra cultura y nos permite ver y valorar las cosas desde otra perspectiva. Personalmente, debo admitir que el contacto que he mantenido con familias procedentes de otro país es escasa o nula.» (Docente 2)

Al igual que hacía la docente 1, la maestra destaca las ventajas de conocer empíricamente a la familia y los efectos que ello tiene en los prejuicios y estereotipos que reconoce que tenía inicialmente.

«Todos tenemos ciertos prejuicios y creencias sobre los demás, pero este trabajo me ha permitido romper con los estereotipos y conocer de cerca cómo son y cómo viven estas personas.» (Docente 2)

Un efecto positivo que la otra maestra no comenta es la «repercusión positiva en la manera de enseñar», es decir, la modificación de la práctica docente al incorporar los fondos de conocimiento detectados que aproximan la cultura familiar a la cultura escolar, y viceversa.

«Desde mi punto de vista, es muy positivo vincular la escuela con el territorio. Por eso valoro mucho conocer a las familias de los alumnos y sus conocimientos, opiniones e inquietudes, para garantizar la continuidad entre el trabajo que se hace en la familia y el que se hace en la escuela. Siempre debemos partir de la idea que los padres son agentes educativos, lo que implica que, como docentes, podemos aprender mucho de ellos.» (Docente 2)

Sin embargo, constata —al igual que hacía su compañera— la dificultad de generalizar el resultado.

«No obstante, pienso que en nuestra sociedad hay mucha heterogeneidad, y ello creo que dificulta la elección de un tema concreto para trabajar con todo el alumnado. Es decir, desde mi punto de vista, creo que la aplicación de esas entrevistas en nuestro contexto no tiene tanta validez como puede tener en otros países, porque en nuestras aulas hay mucha diversidad, ya sea cultural o personal. Además, también debemos valorar el esfuerzo que supone ir a casa de las familias a realizar las entrevistas y extraer los fondos de conocimiento que poseen.» (Docente 2)

Al problema de la dificultad de generalizar los resultados hallados en una familia, dada la heterogeneidad de familias que hay en el aula, se añade —como en la valoración de la primera maestra— la dificultad de implementarlo debido a las restricciones de tiempo y

el trabajo que supone. Sin embargo, la docente recomienda generalizar la experiencia y que otros docentes la lleven a cabo en otros escenarios educativos utilizando la misma fórmula de equipo de trabajo de dos personas.

«Debo dejar constancia que el hecho de ser dos componentes en el grupo facilitó la realización de la entrevista, ya que ambas podíamos preguntar, anotar a la vez las respuestas, participar activamente y ayudarnos mutuamente. El hecho de ser dos resultó una ventaja para darnos apoyo mutuo, y ha facilitado ponernos de acuerdo con mucha facilidad a la hora de hacer las preguntas y elaborar la unidad didáctica. Considero que si el grupo hubiera estado formado por muchos más componentes no hubiera funcionado igual de bien, ya que hubiera sido mucho más intrusivo e incómodo para la familia y hubiera dificultado la participación de todos durante la entrevista.» (docente 2)

4. Discusión

El modelo de las continuidades-discontinuidades familia-escuela o desajuste familia-escuela (Ogbu, 1982; Poveda, 2001) sostiene que el rendimiento escolar no debe explicarse por causas biológicas, personales o supuestos déficits lingüísticos e intelectuales, sino por la distancia que hay entre la práctica y los códigos escolares en relación con la cultura familiar en situaciones de alta diversidad social (económica) y cultural (lingüística, religiosa). En este sentido, se considera que la enseñanza-aprendizaje es básicamente un proceso comunicativo que implica ser competente en los lenguajes y códigos que se utilizan: tanto los contenidos conceptuales como los formatos de interacción-comunicación. Por razones históricas, políticas e ideológicas, la distancia entre los conocimientos previos del alumnado y las exigencias de la escuela pueden ser sustancialmente diferentes en función del grupo sociocultural (Ogbu, 1982), de modo que los miembros de grupos mayoritarios y de clase socioeconómica media-alta realizan una transición menor y menos problemática que los alumnos de clase trabajadora y grupos minoritarios: los alumnos infrarrepresentados o subrepresentados. Éstos pueden sufrir más fácilmente discontinuidades entre su contexto familiar y la práctica escolar que entorpecen las continuidades entre microsistemas («mesosistema») planteadas por Bronfenbrenner (1987), es decir: «El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, actividades y díadas en las que

participa la persona vinculante con otros entornos estimula la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo» (p. 58).

Los grupos infrarrepresentados y subrepresentados pueden internalizar percepciones negativas históricamente mantenidas por el grupo mayoritario, con lo que pueden sufrir discriminación y barreras estructurales que les impiden el logro académico y el ascenso social: discriminación instrumental (en el empleo, por ejemplo), relacional (segregación residencial) y simbólica (denigración de su lengua y cultura) (Ogbu, 1982; Ogbu y Simons, 1998; Prieto-Flores y Sordé-Martí, 2011).

En este contexto, el programa Fondos de Conocimiento permite combatir la perspectiva del déficit (asociando la diversidad lingüística, social y cultural a limitaciones y carencias) a través de una visión positiva de las familias que, más allá de su condición social, lingüística o religiosa, disponen de saberes, habilidades y recursos, acumulados y desarrollados a través de sus experiencias sociales, laborales y culturales.

El estudio presentado en este artículo ilustra algunos fondos de conocimiento de una familia que procede de Gambia y que en la actualidad vive y reside en Cataluña (España), así como el desarrollo de una unidad didáctica a partir de dichos conocimientos, en concreto aquellos vinculados a la profesión actual del padre: albañil. Se trata de una propuesta de política activa de reconocimiento a las familias de origen extranjero con el objetivo de modificar las relaciones familia-escuela (creando puentes de confianza y comunicación en ambos sentidos) a partir de la incorporación en el aula de las formas de vida y los fondos de conocimiento de los alumnos. En este sentido, el «Early Childhood Longitudinal Study Kindergarten», realizado en los Estados Unidos de América, muestra un beneficio en competencias lectoras en primaria cuando existe, previamente, participación familia-escuela (acercamiento de los docentes en relación con los padres y madres) y simetría familia-escuela (en la que padres y docentes contribuyen paralelamente a la creación de ambientes de aprendizaje) (Crosnoe, 2012).

A pesar de las limitaciones del programa —según los docentes entrevistados, dificultades en la generalización y el tiempo que supone—, se sugiere como propuesta para generar situaciones de confianza, intercambio, participación y simetría entre los docentes

y las familias. El objetivo último no consiste en modificar la práctica escolar, que también, sino sobre todo en combatir prejuicios y estereotipos que entorpecen el empoderamiento y reconocimiento de los fondos de conocimiento de que disponen todas las personas, más allá de su condición étnica, lingüística, religiosa, económica o nacional.

En este sentido, pensamos que la principal contribución del programa Fondos de Conocimiento consiste en ofrecer una manera de gestionar la diversidad cultural que hay en las aulas. Los beneficios giran alrededor del establecimiento de nuevas relaciones familia-escuela basadas en el reconocimiento y la confianza mutuos. Una manera diferente de gestionar las relaciones familia-escuela que va más allá de las tradicionales tutorías en las que un experto (el docente) informa a un usuario (el padre/madre) alrededor del rendimiento académico de un alumno/a. Las relaciones de poder se transforman, bajo esta perspectiva, y el docente *visita* a la familia (convertida en experta) con el objetivo de aprender de ella y poder incorporar sus habilidades, saberes y destrezas en la práctica escolar. De esta manera, se espera crear lazos (continuidades) entre aquello que el niño o niña observa en su casa (intereses, destrezas, saberes y habilidades de los miembros de la familia) y lo que hace en la escuela. El objetivo es que la escuela se inserte en una red de relaciones educativas a partir de poder apoyar, extender y contextualizar los aprendizajes escolares con las prácticas y formas de vida familiares. Una perspectiva que reabre el debate alrededor del sentido de la institución escolar, de la crisis de identidad de la escuela tradicional y de las relaciones entre escuela y entorno social (Esteban-Guitart y Vila, 2012; Vila, 1998; Vila y Casares, 2009).

Sin embargo, se requieren estudios empíricos que avalen dicha propuesta en el caso de Catalunya, donde hay una mayor diversidad y heterogeneidad, en comparación con escuelas de Arizona, por ejemplo, donde el mayor porcentaje de inmigración es población escolar proveniente de México. En este sentido, una de las principales limitaciones del proyecto consiste en la dificultad de generalizar los saberes, conocimientos y habilidades de una familia a otras familias presentes en clase. Dicho con otras palabras, vincular la práctica y aprendizajes escolares con las formas de vida de los alumnos y alumnas requiere un conocimiento empírico de sus familias y destrezas para poder hallar fondos de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart, en prensa) que puedan ajustarse a los intereses y repertorios de la mayor parte de alumnos y alumnas.

5. Bibliografía

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Canto, J. M., Perles, F. y San Martín, J. (2012). «Racismo, dominancia social y atribuciones causales de la pobreza de los inmigrantes magrebíes», *Boletín de Psicología*, 104, 73-86.
- Castells, M. (1997). *The information age. The power of identity*. Londres: Blackwell.
- Crosnoe, R. (2012). «Family-school connections, early learning, and socioeconomic inequality in the US», *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2, 1-36.
- Durand, T. M. (2011). «Latina mothers cultural beliefs about their children, parental roles, and education: implications for effective and empowering home-school partnerships», *The Urban Review. Issues and Ideas in Public Education*, 43, 255-278.
- Esteban-Guitart, M. (2011). «Fons de coneixement. Un programa educatiu per millorar les relacions família-escola en situacions de discontinuïtat social i cultural», *Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i educació*, 33, 6-10.
- Esteban-Guitart, M. (en prensa). «Funds of identity». En T. Teo (Ed.), *The Encyclopedia of Critical Psychology*. Nueva York: Springer.
- Esteban-Guitart, M. y Bastiani, J. (2010). «¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?», *Athenea Digital*, 17, 3-16.
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2012). *Experiencias en educación inclusiva*. Barcelona: Horsori.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinojal, L., Masó, S., Turon, E. y Esteban-Guitart, M. (2011). «Identidad, fondos de conocimiento y formas de vida de la familia Cardona Rodríguez. Un estudio psicogeográfico», *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7, 1-28.
- López-Torrecilla, J. (2008). «Relación niños-espacio público: sistemas de información geográfica como herramienta de análisis», *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 4, 1-26.
- McColdrick, M. y Gerson, R. (1985). *Genograms in family assessment*. Nueva York: Norton.
- McIntyre, E., Rosebery, A. y González, N. (2001). *Classroom diversity. Connecting curriculum to students' lives*. Porstmouth, NH: Heinemann.
- 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*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 39-53.

- Moll, L. C. (2005). «Concluding commentary. Reflections and possibilities». En: N. González, L. Moll y C. Amanti (Eds.). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 275-287.
- Moll, L. C. (2011). «Only Life Educates: Immigrant Families, the Cultivation of Biliteracy, and the Mobility of Knowledge». En: P. Portes y Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st-Century Society: Advances in Cultural Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities*. Nueva York: Peter Lang, p. 151-161.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). «Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms», *Theory into Practice*, 31, 132-141.
- Ogbu, J. (1982). «Cultural discontinuities and schooling», *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290-307.
- Ogbu, J. y Simons, H. (1998). «Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education», *Anthropology & Education Quarterly*, 29, 155-188.
- Poveda, D. (2001). «La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela», *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Prieto-Flores, O. y Sordé-Martí, T. (2011). «The institutionalization of panethnicity from the grassroots standpoint in a European context: The case of Gitanos and Roma immigrants in Barcelona», *Ethnicities*, 11, 202-217.
- Reyes, I. y Esteban-Guitart, M. (en prensa). «Exploring multiple literacies from homes and communities: A cross-cultural comparative analysis». En: K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. Maiden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Sandoval-Taylor, P. (2005). «Home is Where the Heart Is: Planning a Funds of Knowledge Based Curriculum Module». En: N. González, L. Moll y C. Amanti (Eds.). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 153-165.
- Saubich, X. y Esteban-Guitart, M. (2011). «Bringing funds of family knowledge to school. The living Morocco project», *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1, 79-103.
- Sourdais, C. (2010). *Cases del món*. Barcelona: Cruïlla.
- Stephan, W. (2008). «Viewing intergroup relations in Europe through Allport's lens model of prejudice», *Journal of Social Issues*, 64, 417-428.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063