

FONS DE CONEIXEMENT. Un programa educatiu per millorar les relacions família- escola en situacions de discontinuïtat social i cultural

Moisés Esteban Guitart

Professor lector del departament de psicologia, Universitat de Girona

RESUMEN

"Fondos de conocimiento. Un programa educativo para mejorar las relaciones familia-escuela en situaciones de discontinuidad social y cultural"

En este artículo se presenta el origen, los principios teóricos y la versión realizada en Cataluña del programa educativo conocido como "Fondos de conocimiento". Dicha estrategia de intervención tiene el objetivo de mejorar las relaciones familia-escuela en contextos con elevada diversidad cultural a través de la creación de relaciones basadas en la confianza mutua entre profesores y padres/madres. El concepto de "fondos de conocimiento" parte de la siguiente premisa: las personas son competentes y tienen experiencias vitales a través de las cuales acumulan conocimientos y habilidades. En primer lugar, se presenta la historia y objetivos del programa desarrollado en Estados Unidos de América. En segundo lugar, se introduce la aplicación realizada en Girona. La premisa fundamental es que experiencias de investigación en primera persona con las familias permiten documentar sus competencias y conocimientos y, de este modo, poder mejorar la práctica pedagógica.

ABSTRACT

"Funds of Knowledge. An educative intervention to improve family-school relationships in cultural discontinuity and social inequality situations"

This article presents a discussion of the proposal known as "Funds of knowledge". In particular, it is introduced the origin, theoretical principles and Catalonia application of this intervention. Funds of knowledge is designed to foster home-school relationship in contexts with high cultural diversity through creation of mutual trust relationships between both teachers and parents. The concept of "funds of knowledge" is based on a simple premise: people are competent and have knowledge, and their life experiences have given them that knowledge. In the first section, the history and goals of this program in North America is presented. After that, it is illustrated the application of this strategy in Girona. The claim is that first-hand research experiences with families allow one to document his competence and knowledge, and that such engagement provides many possibilities for positive pedagogical actions.

CONTEXTUALITZACIÓ. EL RENDIMENT ACADÈMIC DE LES MINORIES SOCIALS I CULTURALS

Durant l'estiu de 2011 podíem llegir a la premsa espanyola que el 36% dels alumnes més pobres se situen al nivell més alt de resultats acadèmics escolars (*El País*, 18/06/2011). La notícia es feia ressò d'un anàlisi derivat del conegut, i moltes vegades discutit, informe PISA ("programa per l'avaluació internacional dels alumnes") de la OCDE.

Més enllà del difós rànquing que es deriva de dit informe, el que penso té més interès són els anàlisis paral·lels que es poden realitzar com, per exemple, l'estudi dels factors vinculats als resultats en lectura, matemàtiques i ciències. El propi informe reconeix que el rendiment acadèmic és un fenomen complex que pot estar influït per una multiplicitat de factors com, per exemple, els recursos humans, materials i finances dels centres educatius, les condicions de partida dels alumnes, els processos d'ensenyança i aprenentatge, l'organització i naturalesa dels centres educatius, els entorns socials, econòmics i culturals dels alumnes, la política educativa del país o el suport de les famílies (2010, pp. 83, 85-85). En aquest sentit, la OCDE ha proposat un índex, anomenat ESCS, amb l'objectiu d'avaluar l'efecte de "l'estatus social, econòmic i cultural" sobre el rendiments dels alumnes. S'ha documentat, per exemple, que com més elevats són els estudis dels pares, o la seva ocupació (qualificació elevada en front a qualificació baixa), millors resultats obtenen els fills o, que quant major és el número de llibres que hi ha a les llars dels alumnes, més alta és la puntuació que obtenen en les diferents proves utilitzades en l'estudi (OCDE, 2010, pp. 89-90).

De fet, com ja es posava de manifest en anteriors edicions de

PISA (OCDE, 2005; 2008), així com en altres estudis internacionals (Miller, 1995; Rychen i Salganik, 2003; Willms, 2004), hi ha una relació entre l'estatus social, econòmic i cultural de les famílies i les competències bàsiques que mostren tenir els alumnes en diferents proves d'avaluació. En definitiva, es "constata" l'efecte negatiu que té un context desafavorit en el rendiment acadèmic dels alumnes. Dic es "constata", entre cometes, ja que un matis important és que un context desafavorit no condemna. D'aquí la notícia amb la qual començava aquest article. Segons l'informe PISA, un 31% d'alumnes dels països de l'OCDE, provinents d'entorns pobres, aconsegueixen les notes més altes; es tracta dels anomenats "alumnes resilents" (un 36% en el cas d'Espanya).

Entre les recomanacions de l'informe destaquen dues que m'interessa recuperar, a saber: 1) les escoles haurien de fomentar l'aprenentatge i la motivació a través de la millora de la confiança entre els estudiants i 2) les escoles s'haurien de centrar en els estudiants provinents d'ambients desafavorits, ja que són els alumnes que poden tenir més problemes escolars (OCDE, 2010). En aquest sentit, el programa educatiu "fons de coneixement", que aquí presento, permet assolir, satisfactòriament, ambdós reptes. A més, ho fa partint d'una visió positiva de les famílies. És a dir, enlloc de partir d'un suposat dèficit dels entorns familiars de classe baixa o procedents de la immigració, com es desprèn de l'informe PISA, es sosté que les persones són competents i acumulen, al llarg de la seva vida i història familiar, cossos de coneixements, habilitats i destreses. Això no vol dir que famílies de contextos minoritaris no hagin de superar un seguit de barreres en relació a la seva inserció en el context escolar de la cultura majoritària. De

fet, podríem suposar, en aquests casos, que la discontinuïtat entre ambdós realitats és major, de manera que podria ser que aquesta discontinuïtat o distància entre la cultura familiar i la cultura escolar expliqués les diferències en els resultats (Poveda, 2001). Precisament, aquí considero dos tipus de discontinuïtat: una social (que fa referència a la diferència socioeconòmica o de classe social) i l'altra cultural (vinculada, en el cas dels immigrants, a la diferent llengua d'origen i, fins i tot, a la participació en pràctiques de socialització diferents).

De fet, la literatura ha conceptualitzat la "discontinuitat" de diferent manera. Segons Ogbu (1982), per exemple, el fracàs escolar de determinades minories als Estats Units d'Amèrica es pot explicar per una "discontinuitat entre la socialització emocional i social rebuda a l'escola en relació a la rebuda a la família" (Ogbu, 1982, p. 292). Una discontinuïtat constituïda per factors macro-culturals, concretament certes barreres estructurals en forma de discriminació, ja sigui instrumental (en el lloc de treball), relacional (segregació residencial) o simbòlica (denigració i estigmatització d'un determinat grup social per la seva condició econòmica, la seva llengua o la seva procedència cultural). En aquest sentit, les "minories involuntàries" (Ogbu i Simons, 1998) són col·lectius que han estat colonitzats, conquistats i que són víctima d'aquestes barreres estructurals, formant part d'un país contra la seva voluntat. Aquests col·lectius, el cas dels Indis Americans, els Afroamericans o persones procedents de Puerto Rico, als Estats Units d'Amèrica, internalitzen percepcions negatives que han estat històricament mantingudes pel grup majoritari: els nord-americans, en aquest cas. És a dir, segons Ogbu s'ha de tenir en compte factors històrics a l'hora d'explicar el rendiment acadèmic de determinats col·lectius. La història de la incorporació del grup minoritari i el seu tracte en relació al grup majoritari, així com la resposta que històricament han mantingut i com han reaccionat a la cultura dominant, ens poden donar pistes sobre el rendiment acadèmic d'aquest grup.

Agafem, per exemple, el cas dels col·lectius gitanos a Catalunya. Encara que són un grup relativament estable a certs parts de la geografia catalana, és un col·lectiu que manté poques relacions amb el grup majoritari autòcton i, que en moltes ocasions, és motiu de prejudicis i estereotips, tant per una banda com per l'altra, fent que la seva participació i èxit en la institució escolar, no cal dir universitària, sigui gairebé inexistent. Un nen que neix a un barri gitano pot, fàcilment, patir clares discontinuïtats entre la cultura de la seva comunitat (la seva família, el seu barri) i la cultura escolar. Aquestes discontinuïtats entre l'escola (grup majoritari) i la família (grup minoritari) es poden traduir en un desinterès ja que el sentit de la institució escolar, així com els seus procediments, codis i normes, poden no donar-se per suposat, fins i tot, poden suposar una ruptura en relació a les formes de vida de la família. En definitiva, en aquest cas, podria ser que el "sentit" de l'activitat (el motiu subjacent, el sentit de l'escola) no estigui incorporat ni en la cultura familiar, ni per suposat en l'alumne.

ANTECEDENTS I OBJECTIUS DEL PROGRAMA EDUCATIU "FUNDS OF KNOWLEDGE" ("FONS DE CONEIXEMENT")

És en aquest context que s'ha de situar el projecte educatiu "fons de coneixement" com una via per teixir ponts de comunicació i d'entesa entre grups desvertebrats ja sigui per motius històrics, relacions de poder, diferent situació social o econòmica, o simplement per estereotips i actituds racistes. Anticipo d'entrada que per "fons de coneixement" s'entén: "els cossos de coneixement culturalment desenvolupats i històricament acumulats, així com les habilitats essencials pel funcionament i benestar familiar o individual" (Moll, 1997, p. 47).

Més concretament, el programa, sorgit a l'Estat d'Arizona (EUA), sota el nom de "Funds of Knowledge" (González, Moll i Amanati, 2005; McIntyre, Rosebery i González, 2001; Moll i González, 2004), va néixer sota una premissa: les famílies, més enllà de la seva condició ètnica, social, econòmica, política, religiosa, lingüística, tenen habilitats, destreses, coneixements acumulats en base a la seva història laboral, relacions socials o creences i pràctiques culturals. El problema és que aquests dipòsits de coneixements són desconeguts, fins i tot negats, per part d'una cultura escolar i societat majoritària que veu amb recel les cultures minoritàries o els grups socioeconòmics desfavorits. Aquest és el cas dels Americans d'origen mexicà, moltes vegades víctimes de prejudicis i estereotips per part de la societat nord-americana, el que abans anomenava, amb Ogbu, barreres estructurals. Per això, el programa intenta conciliar ambdós cultures (la cultura majoritària nord-americana representada per la cultura escolar i la cultura minoritària representada per les famílies dels alumnes d'origen immigrant). Per fer-ho, els docents, a través de tècniques i estratègies qualitatives, visiten les llars de les famílies dels seus alumnes amb l'objectiu d'establir noves relacions amb elles, basades en la confiança mútua, així com materialitzar innovacions pedagògiques a partir de la creació de noves unitats didàctiques basades en els fons de coneixement detectats a les famílies analitzada. "El propòsit fonamental consisteix en modificar o millorar l'ensenyança escolar a partir dels coneixements i les habilitats incrustades en les famílies analitzades" (Moll, Tapia i Whitmore, 2001, p. 185).



Per tant, l'objectiu general és millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat amb risc d'exclusió social, procedent de la immigració o d'entorns socioeconòmics desfavorits, precisament aquell que ha de superar una distància més gran entre el seu rerefons familiar, comunitari i cultural i la cultura escolar. Per això, es plantegen tres objectius específics, a saber: 1) crear noves relacions entre els mestres i els pares/mares, relacions basades en la comunicació, l'acceptació, la valoració i la confiança mútua (per fer-ho s'han de transformar les creences dels docents i les famílies, moltes vegades alimentades per falsos prejudicis i estereotips); 2) Detectar els fons de coneixement (les habilitats, destreses, creences, recursos) de la família analitzada; 3) Realitzar innovacions pedagògiques a través de la incorporació d'aquests fons de coneixement, repertori significatiu per l'alumne, a l'aula. En paraules d'un dels màxims exponents del programa: "Des dels inicis del projecte, ens vam proposar desenvolupar una aproximació segons la qual la instrucció es conceptualitza com una manera d'expandir els rols, activitats i recursos disponibles per l'ensenyança a l'aula, incloent aquells recursos que es visualitzen a través de la cerca de fons de coneixement per part dels docents" (Moll, 2005, p. 284).

BASES TEÒRIQUES DEL PROGRAMA

El programa representa una síntesis a mig camí entre l'antropologia, la psicologia i la pedagogia, és per això que hi ha diferents referents teòrics, així com metodològics, que el sustenten. De totes maneres, l'experiència s'emmarca en una aproximació sociocultural hereva dels plantejaments de Lev. S. Vygostki (Moll, 1997, 2002, 2011, en premsa; Moll i Greenberg, 1990).

Més concretament, es parteix de la premissa segons la qual els aprenentatges són resultat de processos socials en els quals els aprenents s'apropien de recursos, valorats en un moment històric determinat. Aquests recursos, el rerefons sobre el qual les persones es desenvolupen, estan distribuïts en contextos d'activitat (Moll, Tapia i Whitmore, 2001); essent la família una de les principals fons de coneixements, habilitats, destreses, formes d'identitat i de conducta. Precisament, és en contextos informals -com la família- on es generen allò que Vygotski (1962) anomenava "conceptes espontanis": nocions sobre el funcionament d'allò que ens envolta apreses tàcitament. Per exemple, un concepte espontani es pot adquirir a través de veure un documental a la televisió so-

bre com es va inventar la ràdio, o sobre com munyir una vaca -coneixement derivat de l'experiència d'una família grangera. Aquests conceptes són el rerefons sobre el qual es construeix l'experiència, el coneixement previ -en termes d'Ausubel-, de manera que quan un alumne entra en el context escolar ho fa amb un seguit de conceptes espontanis adquirits en processos de socialització de la seva vida quotidiana. A l'escola, en canvi, s'aprèn un tipus de conceptes que Vygotski va anomenar "conceptes científics". Es tracta de nocions més abstractes, sistemàtiques, coherents, que segueixen determinades lleis, i que s'adquireixen, com ja he dit, a través de la instrucció formal. Per exemple, el concepte "d'invent" en història i ciències socials o la noció científica vinculada a l'estudi del medi natural de "cicle vital"; allò que podríem anomenar "informació nova". En aquest sentit, el programa "fons de coneixement" estableix un model pedagògic en el qual el professor, en tant que "mediador" -un altre concepte de llarga tradició vygotskiana-, facilita la vinculació, per tant la creació de sentit, entre els conceptes espontanis que tenen els alumnes (els seus fons de coneixement) amb els conceptes científics (objectiu de la instrucció escolar). Per exemple, en una unitat sobre els invents, el professor pot ampliar l'activitat a partir de l'estudi d'un cas concret, l'alumne que ha vist un reportatge sobre com es va inventar la ràdio. En aquest cas, el nen o nena està motivat per llegir i comprendre el concepte d'invent i se situa en la "zona de desenvolupament pròxim" (Vygotski, 1984): el nen

amb l'ajuda d'una lectura i del professor interioritza la noció d'invent, ampliant els seus fons de coneixement i establint allò que Ausubel anomenaria "aprenentatge significatiu": la incorporació i vincle substancial, no arbitrari, entre la informació nova (concepte científic d'invent) i la informació prèvia, ja emmagatzemades en les estructures de coneixement de la persona (concepte espontani de l'invent de la ràdio) (Ausubel, Novak i Hanesian, 1983). D'igual manera, en una classe de medi natural es pot partir dels fons de coneixement d'un alumne (una família grangera que explica i ensenya com munyir una vaca, així com la vida de l'animal) per sistematitzar la informació en base a un concepte científic, la noció de "cicle vital". Es tracta, en definitiva, d'utilitzar els fons de coneixement dels alumnes (a través del coneixement de la seva família) per establir punts d'unió entre la vida dels estudiants i la instrucció acadèmica (McIntyre, Kyle i Rightmyer, 2005).



A les ja esmentades complicitats vygotkianes del projecte, podríem afegir la filosofia ecològica de Bronfenbrenner, autor que a partir del seu concepte de "mesosistema" va emfatitzar, precisament, la necessitat de vincular els contextos en els quals la persona en desenvolupament participa activament. Dit amb les seves pròpies paraules: "El potencial evolutiu dels entorns d'un mesosistema es veu incrementat si els rols, activitats i diades en les que participa la persona vinculant amb altres entorns estimula l'aparició de la confiança mútua, una orientació positiva, el consens d'objectius i finalitats entre entorns, així com un equilibri de poders progressiu que respongui a l'acció en nom de la persona en desenvolupament" (Bronfenbrenner, 1987, p. 58). Precisament, quan hi ha desajust, desconeixement i distància social i cultural entre la família i l'escola pot no haver-hi ni confiança mútua, ni orientació positiva, ni consens de metes, ni equilibri de poders, en definitiva, poden no crear-se les condicions òptimes vinculades a la continuïtat educativa i, en conseqüència, als aprenentatges dels alumnes.

UNA PROPOSTA D'APLICACIÓ

"En relació a la generalització del projecte, és a dir, la seva aplicació i adaptació a altres contextos, disposem de suficients indicadors com per concloure que els nostres conceptes i mètodes es poden aplicar perfectament a d'altres escenaris sempre i quan es modifiquen en sintonia amb el context local, mantenint la vitalitat, energia i flexibilitat de l'estudi. No es tracta de replicar el projecte, sinó d'adaptar-lo o re-contextualitzar-lo a partir de les particulars condicions socials. No obstant, hi ha aspectes del projecte original que s'han de conservar. Un és l'èmfasi en l'anàlisi de les llars familiars com a primera unitat d'estudi -en realitat tot comença aquí. Un altre és la utilització de mètodes etnogràfics per l'estudi de les relacions socials i les pràctiques educatives i familiars -es tracta del mètode més sensible a les particularitats contextuals. Un altre aspecte a preservar és la creació de grups d'estudi entre els docents i els professors universitaris que permetin donar suport al pensament col·lectiu i al desenvolupament de relacions recíproques amb els docents, aspecte indispensable per mantenir qualsevol validesa en el context d'una determinada escola. Finalment i, per suposat, hi ha el tema de les relacions amb les famílies, el cor del nostre treball, sense elles res podria ser possible" (Moll, 2005, pp. 286-287).

La versió del programa desenvolupada a Catalunya segueix els punts indicats per Moll. Van participar un total de 37 estudiants de psicopedagogia (la majoria d'ells docents d'infantil i primària) agrupats en 15 grups de treball. Cada grup va seleccionar una escola i una família immigrant per realitzar la visita o visites. Després d'un entrenament en tècniques etnogràfiques i d'investigació qualitativa, els equips de treball varen realitzar les visites

a les llars dels alumnes amb l'objectiu de detectar diferents fons de coneixement. En aquest sentit, per exemple, es van detectar coneixements vinculats a la religió (els preceptes de l'Islam, l'Alcorà), a la història del comunisme a Romania, a l'agricultura amb productes africans o el futbol, entre molts d'altres.

A partir dels grups d'estudi entre els docents i els professors universitaris implicats en el programa, es van discutir els fons de coneixement detectats i es van desenvolupar diferents unitats curriculars o activitats educatives. Per exemple, es va dissenyar una activitat per treballar els pilars de l'Islam i desfer prejudicis al voltant d'aquesta religió, una altra activitat per estudiar les formes de govern a batxillerat a partir de la comparació entre la dictadura espanyola i la dictadura comunista a Romania, un projecte, assistit per una de les mares entrevistades, que consisteix en realitzar un hort africà o una classe de geometria a través del futbol. L'objectiu era vincular la instrucció escolar amb les formes de vida (els fons de coneixement) dels alumnes procedents de la immigració.

L'OBJECTIU DE LA INCLUSIÓ I LA CONTINUÏTAT EDUCATIVA

La gran revolució que exigeix l'escola inclusiva és la transformació de la pràctica pedagògica i, fins i tot, l'estructura escolar, per poder donar cobertura a l'alumnat, més enllà de la seva diferència física, psicològica, social o cultural. Aquesta premissa, evidentment complexa en el terreny de la praxis concreta i l'acció educativa, exigeix, al meu entendre, partir del fet que l'educació és quelcom que es projecta més enllà de l'escola (Vila, 1998) i que, en aquest sentit, es necessari inserir la institució escolar en una ret de vincles més amplis que facin possible l'articulació dels agents i escenaris educatius de manera que allò que es faci a l'escola es pugui contextualitzar, estendre, vincular, il·lustrar, aplicar (Vila i Casares, 2009). Els mitjans de comunicació, la família, les biblioteques, els centres cívics i, l'entorn social en general, són recursos, fons d'ensenyança i aprenentatge. En aquest sentit, el programa educatiu "fons de coneixement" pot afavorir la creació de vincles i continuïtats educatives, especialment entre escola i família, formant part d'allò que Coll (2000) anomena "plans educatius integrals territorialitzats". És a dir, projectes estratègics que recullen el conjunt d'agents i escenaris educatius d'un determinat entorn social (un territori) amb l'objectiu d'establir les necessitats educatives de la població, els instruments i accions per la seva satisfacció, així com la co-responsabilització i co-acció educativa. L'escola, com a institució pública que té l'objectiu fonamental d'ensenyar, des d'una perspectiva formal, ha de ser l'escenari que aglutini, juntament amb els agents polítics, aquests programes comunitaris d'acció educativa. Per fer-ho, al igual que passa en l'experiència del "fons de coneixement", s'ha de superar la barreira física i psicològica que separa l'escola d'altres agents educatius com la família. No es tracta de realitzar accions folklòriques i simplement populars, sinó d'afavorir el coneixement profund i empíric del barri o territori per connectar els conceptes científics derivats de la instrucció educativa formal amb les formes de vida i repertoris espontanis de coneixement. Probablement aquesta sigui la única manera d'assegurar aprenentatges i activitats significatives capaces de vincular la vida de les persones amb el currículum oficial. Per tant, penso que el programa educatiu "fons de coneixement" pot instaurar-se a Catalunya sota les coordenades dels

plans educatius d'entorn, la filosofia de les ciutats educadores o les experiències comunitàries existents al llarg del territori, algunes d'elles recollides per Vila i Casares (2009). D'això en depèn l'exigència de la inclusió i la necessitat de la continuïtat educativa.

Referències Bibliogràfiques:

Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas.

Coll, C. (2000). Educación, territorio y responsabilidad ciudadana. En J. A. Grade (Ed.), *Informe 2000. Políticas sociales y estado del bienestar en España* (pp. 165-187). Madrid: Fundación Hogar del Empleado.

González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Miller, L. S. (1995). *An American imperative: Accelerating minority educational advancement*. New Haven: Yale University Press.

OCDE (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación.

OCDE (2008). *PISA 2006. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

OCDE (2010). *PISA 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropological and Educational Quarterly*, 13, 290-307.

McIntyre, E., Kyle, D. W. y Rightmyer, E. C. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17, 175-195.

McIntyre, E., Rosebery, A., & González, N. (2001). *Classroom Diversity. Connecting Curriculum to Students' Lives*. Portsmouth: 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* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Moll, L. C. (2002). Through the mediation of others: Vygotskian research on teaching. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.

Moll, L. C. (2005). Concluding commentary. Reflections and possibilities. En N. González, L. Moll & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 275-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Moll, L. C. (2011). Only Life Educates: Immigrant Families, the Cultivation of Biliteracy, and the Mobility of Knowledge. En P. Portes & Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st-Century Society: Advances in Cultural Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities* (pp. 151-161). New York: Peter Lang.

Moll, L. C. (en prensa). *L. S. Vygotsky and education*. Londres: Routledge.

Moll, L. C. & González, N. (2004). Engaging life: A funds of knowledge approach to multicultural education. En J. Banks & C. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.) (pp. 699-715). New York: Jossey-Bass.

Moll, L. C. & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 319-348). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Moll, L., C. Tapia, J. & Whitmore, F. (2001). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 185-213). Buenos Aires: Amorrortu.

Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key competencies for successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

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.

Vygotski, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116.

Willms, J.D. (2004). *Student performance and socio-economic background*. New Brunswick: University of New Brunswick.

Correspondència amb l'autor: Moisés Esteban Guitart. Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia. Plaça Sant Domènec, 9. 17006 -Girona. Email:moises.esteban@udg.edu

