

*Una visión
antropológica de la
educación: la cultura
como referencia y
diferencia*

Carlos Vecina Merchante
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2011), 22:
129-140

Una visión antropológica de la educación: La cultura como referencia y diferencia

An anthropological view of education: Culture as a reference and a difference

Carlos Vecina Merchante

Resum

El concepte de cultura es presenta com un recurs discursiu que facilita la referència a diferències entre grups i la seva ubicació social. Actua d'aquesta manera com una representació, afavoreix l'organització i la percepció de la realitat. En el cas de l'escola, és un recurs freqüent entre el professorat, però aquesta pràctica pot minvar les possibilitats de comunicació i aplicació d'un model d'educació intercultural, en què l'anomenat *culturalisme* apareix com una barrera per al desenvolupament de pràctiques més obertes.

Palabras clave: educació intercultural, cultura, escola.

Abstract

The concept of culture is presented as a discursive resource that facilitates the reference to differences between groups and their social location. It thus acts as a representation, favouring the organisation and perception of reality. In the case of schools, it is a frequent resource among teaching staff, yet culture can undermine the possibilities for communication and the application of an intercultural education model, in which so-called *culturalism* appears as a barrier for developing more open practices.

Key words: intercultural education, culture, school.

* Universitat de les Illes Balears.

Este artículo fue aceptado para su publicación el 7 de diciembre de 2010.

1. Introducción

El concepto de cultura aparece como representación a la hora de imaginar o percibir a otros grupos, a pesar de los aspectos comunes que puedan existir, entre prácticas sociales desarrolladas por colectivos diferenciados, por una etnia o cultura de referencia. Existen multitud de factores que tienden a homogeneizar determinadas costumbres, esta circunstancia puede convertirse en una amenaza hacia particularidades étnicas o locales minoritarias. Aunque la recurrencia a la distinción cultural como valor simbólico de la mayoría, no ayuda a preservar el patrimonio cultural de la diversidad, sino a favorecer situaciones de exclusión, rechazo recíproco y falta de comunicación entre la población organizada subjetivamente adquiriendo una forma multicultural.

La Educación como tal tiene un papel a desarrollar de importancia, en un contexto global en el que los movimientos demográficos y la información fluyen con notable dinamismo. Se trata de que los profesionales puedan adaptarse a un cambio que requiere de innovación y adaptación continua a nuevas situaciones, entre las que se encuentra la composición de un alumnado que se presenta como un reto socializador. Estudios etnográficos en centros de enseñanza nos han permitido observar como en el discurso docente la referencia a la cultura de las minorías aparece a modo de justificación de las posibilidades de los alumnos (Vecina, C. 2008). Se trata de profundizar en el debate y la complejidad de ítems que aparecen en la gestión de una realidad cada vez de mayor relevancia.

2. Cultura y escuela

El concepto de cultura abarca multitud de prácticas visibles y no visibles que constituyen formas de actuar del ser humano, convertidas en costumbres, utilizadas y transmitidas entre los individuos, aunque no por eso son estáticas y permanentes, sino más bien su dinamismo y cambio es constante y forma parte de su propia esencia. Distinguimos tantos niveles como grupos humanos pueda haber, incluso propios individuos, en un sentido general sería definida por una capacidad y posesión compartida por todos los homínidos, mientras que en un sentido más específico, describe diversas tradiciones compartidas por grupos concretos.

La humanidad comparte la capacidad para la cultura, pero la diversidad e interacción, con la consecuente riqueza creativa es tal, que las personas individualmente viven sus propias culturas particulares, apareciendo la enculturación a través de líneas diferentes. (Kottak, C.P. 1997, 34) vista así, la cultura define unas características, modos de actuar, de producir, que forman parte de la intersubjetividad compartida por un grupo, pero también por un endogrupo al definir al otro (miembro del exogrupo) como un conjunto de valores y representaciones añadidas, consideradas homogéneas y compartidas por todos los miembros del grupo percibido.

Si nos adentramos un poco más en este análisis de la cultura, sus particularidades y factores relacionados; Miquel, A. (1996, 14-22) nos plantea una consideración de prácticas desarrolladas por grupos humanos asociadas al modo de producción dominante, junto a la propia existencia de éstos con sus particularidades, elementos de supervivencia del grupo como tal y su adaptación a las necesidades de explotación económica. En su consideración de los bereber observa factores que se relacionan con los del propio grupo, no se puede considerar una cultura en un marco estanco como algo único, sino como un componente que aparece en un universo más amplio con el que se interactúa: «... hablamos de un grupo

humano que transita entre diversos niveles, estratos y marcos de referencia y que contemporáneamente se mueve físicamente hacia unos espacios en los que éstos aparecen como substancialmente diferentes.» (1996, 20)

Esta consideración nos sirve para hablar de cultura como algo percibido, o más bien representado por el grupo que observa, define y clasifica; parece que es más fácil hablar de cultura como ente distintivo del exogrupo, cuando la consideración de las características se lleva a cabo desde los propios sujetos que encasillan o definen. No existen culturas que carezcan de aspectos comunes al resto, se habla de diferentes niveles, más aún cuando nos acercamos al estudio de sociedades, en las que la influencia globalizadora es un hecho, Mulet, B. (2000) se refiere a esta circunstancia dentro de un espacio internacional, dominado por las corrientes neoliberales de mercado que llevan adscritas influencias socioculturales, incidiendo en un cambio en las costumbres, modos de vida, valores, etc. sobre una población que acaba formando parte del entramado económico y político.

La cuestión que se nos plantea es la de aculturación, vista como el proceso de intromisión e incorporación de otras pautas culturales, generalmente a expensas de la cultura propia y de forma involuntaria. En ésta intervienen diferentes factores de destrucción, supervivencia, dominación, resistencia, modificación y adaptación de las culturas nativas a la nueva situación. Junto a este proceso, se identifica el de transculturación, «... desde el punto de vista de la asimilación cultural global, se hace coincidir con el proceso de estandarización cultural en que se sumerge la ‘Globalización’, provocando un estado de deculturación en las culturas minoritarias y minorizadas (...) Pérdida de identidades a favor de una estandarización cultural procedente de las culturas dominantes...» (2000, 2)

Adentrándonos en el proceso de socialización y en un debate en torno a si es posible una transmisión perfecta, sin fisuras que garantice una reproducción exacta del modelo cultural de los progenitores, dado que las influencias y los agentes socializadores son múltiples, siendo además muy potentes, como por ejemplo el caso de los medios de comunicación. Estaremos por tanto ante un espacio que favorece la interiorización de componentes culturales comunes, considerando grupos que comparten un espacio geográfico y socioeconómico. «...dado que la cultura no es inicialmente la primaria a partir de un contexto reducido, sino que tiene una amplitud considerable y compleja, aunque menos directa y vivencial.» (2000, 4)

Considerando ahora el contexto escolar, partiendo de estas hipótesis podríamos considerar que los alumnos de minorías étnicas, sobre todo en el caso de los hijos de inmigrantes nacidos en España o de otras minorías de propios españoles, comparten ciertos principios con el resto de alumnado mayoritario, es más hasta podemos aventurar que en un mundo con fuertes componentes que se comparten de forma global, buena parte de esos inmigrantes presentan, en sus pautas culturales, aspectos similares a los dominantes de la sociedad receptiva. Considerar esta circunstancia facilitaría la comunicación entre docentes, alumnos, familia y en definitiva la comunidad escolar en su conjunto, e incluso con la educativa; considerando ésta como un espacio social más amplio, no únicamente formado por educación formal, sino constituida por los diferentes espacios educativos formales e informales que pueden actuar en un ámbito comunitario (grupo, barrio, ciudad, etc.)

Pero debemos preguntarnos qué ocurre en la escuela, si existen mecanismos diferenciadores generadores de éxito y fracaso, estando además relacionados con otros considerados culturales; los planteamos como propios de diferencias de clases o de situaciones sociales distintas, no tanto de una distinción basada en costumbres adscritas y

representadas por los grupos dominantes. Estudios etnográficos iniciales, muestran como se va generando un proceso de contracultura en ciertos alumnos, conduciendo a situaciones contrarias a las que la enseñanza tendría como objetivos. Véase por ejemplo el estudio de Willis, P. (1977) o más recientemente Vecina, C. (2008).

Desde las teorías de la reproducción incluso se defiende la existencia de un condicionamiento padecido por los grupos más desfavorecidos, basado en la reproducción social originada en el paso por la escuela, ésta con sus enseñanzas, en lugar de ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos, independientemente del origen social al que pertenezcan, no contribuiría a la movilidad social y de esta forma, el cambio que se produce, no es más que puramente estructural, del progreso de la sociedad en su conjunto, pero no de la reducción de la brecha que separa a unos u otros colectivos. Se reproduce un sistema desigual en el que los sujetos transitan sin cambiar su posición estructural relativa al conjunto.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970/2001) consideran que las instituciones escolares, a través de su función ideológica, no hacen más que legitimar las desigualdades sociales; así, la escuela tendría una doble función, por una parte, asegurar la sucesión «discreta» de las posiciones de los socialmente favorecidos y, por otra, concienciar a los desfavorecidos de que su destino social y escolar es debido a su carencia de méritos y cualidades.

En este sentido, la escuela sería una parte más del entramado reproductor y/o generador de desigualdad social, su trabajo sobre la base de las diferencias y la contribución que mantiene, con la ideología dominante, produciría la división entre actividades mentales y manuales, entre clases obreras e intelectuales, en definitiva, entre la cultura de la transmisión intelectual que ofrece la escuela y la de aquellos que no ven en ésta y en lo que difunde una representación de sus intereses y objetivos futuros. Doménech, E.E. (2005) considera que la escuela en Argentina continúa manteniendo una actitud de negación sobre la diversidad, a través de la difusión de una «cultura unificadora», que al final propicia la existencia de un efecto desigual, entre unos y otros alumnos, según el desfase cultural de cada uno, respecto a esos valores dominantes.

La cultura escolar determina en parte esta dinámica, el hecho de mantener unos u otros posicionamientos puede tener consecuencias muy distintas, Marchesi (2005, 182-186) identifica una serie de dimensiones sobre las que se articularía esta forma de actuar y de transmisión de valores: Los objetivos educativos y las diferencias que se mantienen, en las representaciones de unos u otros alumnos; los procesos de cambio, es decir, la capacidad de la escuela por mantener una dinámica de cambio constante, adaptándose así a la realidad, o permanecer dentro de una forma de actuar estática; las relaciones entre los profesores, si éstas son cooperativas entre compañeros, se puede prosperar en la consecución de metas más amplias; la identificación con la institución escolar, se trata de dar valor al centro educativo y el proyecto que quiere desarrollar, participando en éste activamente.

La reacción de aquellos que pertenecen a minorías que, de una u otra forma, no ven representados sus intereses e inquietudes en la institución escolar y su manera de actuar y transmitir, daría lugar al fracaso de la escuela al no obtener resultados igualitarios. La resistencia, a un modelo contrapuesto a los intereses y objetivos de ciertos grupos, propiciaría la producción de comportamientos y actitudes que tendrían como consecuencia la permanencia en un estatus inferior, frente a otros grupos más privilegiados.

Centrándonos ya en los docentes, ¿Cuál es su discurso al respecto? ¿Aparecen referencias a aspectos como la cultura utilizadas como distinción de la diferencia? En el

siguiente punto vamos a presentar algunos datos sobre esta cuestión que pueden servir para posteriores reflexiones y análisis.

3. La cultura como diferencia

En diferentes estudios hemos podido comprobar como surge el concepto de cultura, asociado a la idea de diferencia; en el estudio sobre las referencias a la inmigración en los medios de comunicación, aparece vinculado a la representación social que se divulga en éstos de los inmigrantes. Se representa una cultura y atributos generalizados, a partir de aquí la distancia cultura inmigrante – autóctona establece la diferencia entre sujetos y la distinción de estatus asociada a ésta. Abriendo una brecha según nacionalidades de origen y percepción de aspectos sociales diversos. (Vecina, C. 2009)

Dicha forma discursiva no es exclusiva de los medios de comunicación, aparece con esquemas similares en otros espacios de la vida cotidiana, como por ejemplo en el discurso docente. Convirtiéndose en un indicador utilizado para organizar y comprender el universo cotidiano más cercano. A partir del material de una investigación realizada al colectivo de docentes, a los que se aplicó la técnica del grupo de discusión (véase Vecina, C. 2008),¹ podemos indagar un poco en la forma de utilizar el concepto y sus posibles funciones.

Encontramos que los docentes utilizan el concepto con diversas connotaciones (positivas, neutras y negativas) según el caso y el ánimo del grupo que realiza el debate, pero además para utilizarlo con significados más o menos amplios, a la hora de referirse a la consideración de cultura, diferencia, educación o interés por ésta. La cultura aparece bajo formas que permiten la definición, la aglutinación de conductas, costumbres, valores, actitudes... y otras consideraciones que se dan por hechos reales e incuestionables. Aparece así una «cultura» general de la que parecen formar parte las minorías.

Por otra parte, si bien existen posiciones homogéneas, hilando más fino en el análisis e interpretación de los fragmentos textuales, podemos observar algunas formas que adquieren significado propio. Se alude a la cultura étnica minoritaria al hablar de integración y éxito escolar, pero también se relaciona con otras cuestiones, tales como la situación social de los sujetos, estableciendo una relación entre ésta y una determinada definición de «cultura» que se refiere más bien a prácticas, valores, hábitos y actitudes que rechazan automáticamente la escuela y lo que ésta puede transmitir.

Nos encontramos bajo otra consideración, referida al choque entre escuela y población escolar, se alude de esta forma a la existencia de una cultura escolar que puede ser contraria a la que ostentan determinados colectivos. Veamos alguna declaración en este sentido:

«Jo crec que hi ha valors culturals que ens diferencien, però sobre tot condicions socials que condicionen determinats valors, que a més no només els tenen els immigrants, sinó també altres persones que viuen a un barri com aquest» (2008, 514)

La cultura se presenta como un factor de peso, en la justificación sobre la diferencia, entre docentes i minorías étnicas. Una cultura configurada como una representación social, algo creado de manera subjetiva, una realidad que se mantiene en la opinión y perspectiva

¹ Se trata de una investigación realizada a docentes de primaria y secundaria, 8 grupos de discusión, para más detalles puede consultarse el texto de referencia del que se ha extraído las citas textuales.

de los docentes, apareciendo en los discursos como los representantes de una cultura «autóctona» que queda definida de forma no demasiado clara, con factores como lengua, valores, costumbres y formas de ser o actuar coherentes y racionales.

Veamos con más detenimiento algunos fragmentos discursivos y cómo tratan el tema de la cultura como representación social:

«Jo penso que hi ha una altra dificultat més greu, la pitjor barrera a superar, o a intentar travessar, no és la idiomàtica, és la cultural. Com els hi expliques determinades coses de tipus cultural? Perquè tenim costums diferents, nos expliquem de manera diferent...» (2008, 525)

«Hi ha gent a la que és difícil arribar, perquè xerrem d'una altra escala de valors: els valors que donem a l'escola són diferents...» (2008, 525)

Se identifican valores que se transmiten en la escuela, diferentes de los que puedan tener los inmigrantes, diferenciados además por origen geográfico:

«...aquesta visió negativa cap a l'educació és també cultural, perquè no és igual de la que poden tenir, per exemple, els búlgars i pot ser que se trobin en una situació de pobresa similar.» (2008, 525)

Aunque también hay voces que ofrecen una reflexión en voz alta, en la que se cuestiona esta consideración pragmática de una cultura perteneciente a las minorías que se corresponde con la anti-escuela o que plantea dificultades a la transmisión de conocimientos y proceso socializador de la escuela. En el siguiente fragmento se plantean si es una subcultura que aparece con el cambio (en el caso de los alumnos inmigrantes):

«Jo no crec que per qüestions culturals se portin pitjor, perquè la cultura seva és acatar les ordres de l'autoritat, a l'escola, a la família... és aquí que se tornen així.» (2008, 526)

Otra cuestión que subyace en todo este planteamiento es, por una parte, la alusión constante a la cultura, entendida aquí como perteneciente a minorías, pero también como aquella actitud concreta que aparece contraria al conjunto de contenidos de la institución escolar. Por otra, la imposibilidad percibida de cambio, es decir, existe «una barrera infranqueable», referenciada como una cultura que además se configura y permanece al margen de la escuela, pero también un sistema escolar, con una pedagogía que parece ser también otra barrera, por sus dificultades para innovar y adaptarse al cambio social y las nuevas demandas socializadoras y educativas de la sociedad.

Hemos visto anteriormente como las culturas no son estancas ni estáticas, sino que son fruto de la interacción constante con el medio, el grupo y sus orígenes, pero también con otros grupos y situaciones. Sin embargo, en la percepción representada de los grupos se trata como un ente independiente del ser humano, un condicionante determinante de las relaciones sociales.

Si nos acercamos a otro espacio totalmente distinto al de la institución escolar, como el de las asociaciones de personas inmigrantes, se comprueba como en los estatutos fundacionales aparecen referencias a aspectos como la cultura propia, su difusión y consideración de nexo de unión del grupo. En un estudio de estas entidades registradas en Palma, se comprueba como un 61,8% de los casos aparece la alusión a la cultura en las

finalidades de la asociación, situándose en segundo lugar después de la integración sociocultural en la sociedad de acogida, ésta finalidad alcanza un 85,5% de todas las asociaciones (Vecina, C. 2010).

Con los datos anteriores podemos comprobar de nuevo la importancia en la representación de unos y otros, a la hora de hablar de integración, interacción, etc. la cuestión es si existen otras alternativas a esta concepción que marca las relaciones sociales; no se trata de negar las particularidades ni las diferencias, sino más bien situarlas en otro plano, tal vez más positivo, considerado como una riqueza y patrimonio de todos, excluyendo su mención como marca de distinción y diferencia positiva de un grupo sobre otro.

4. La educación intercultural: Un concepto a debate

Volviendo al contexto escolar, la educación intercultural se presenta como una vía para afrontar la diversidad, se trata de prácticas que pretenden el acercamiento mutuo, que propicien la apertura de los grupos y la disposición de ofrecer e incorporar algunos elementos culturales de los otros, sin por eso perder la propia identidad, sino con el fin de ganar en riqueza y capacidad de adaptación al medio cambiante (véase Hannoun, H. 1992; Jordán, J. A. 1998).

En este planteamiento se encuentra en permanente proceso de revisión, parece que, a pesar de los años, continúan existiendo ambigüedades en su aplicación y en la comprensión de lo que se pretende. En la evolución del debate parece que se avanza incluso hacia la superación de la interculturalidad como tal. Carbonell, F. (2000, 107-112) plantea una crítica hacia lo que, bajo el pretexto de educación intercultural, acaba favoreciendo la legitimación políticamente correcta de la exclusión, reclama abordar el tema desde la acción contra las representaciones de la inmigración en sí, tampoco es partidario de ese ímpetu por la tolerancia y el fomento de la diversidad, su argumento gira en torno a la idea de la no diferencia, ya que el hecho de plantear ésta, ya es en sí una forma de dividir, su recomendación es la de buscar aquellos aspectos que comparte el ser humano en general, sin hacer hincapié en aquello que puede usarse para establecer diferencias.

Sáez, R. (2001) plantea una visión más positiva de la diversidad y su reconocimiento, considera la interculturalidad en la práctica educativa como una buena propuesta para construir un desarrollo humano y sostenible basado en la potenciación de la educación cultural y su diversidad, «La educación intercultural no entiende las diferencias como signo de pobreza, sino como un valor, como una riqueza. Las diferencias son un estímulo más que un obstáculo. Y lo que se pretende es fomentar la convivencia y la interrelación de los culturalmente distintos como medio para humanizar y enriquecer la convivencia.» (2001, 16)

En ocasiones bajo la educación intercultural se han ocultado problemas de fondo, como la desigualdad social o las situaciones concretas con las que se encuentran los alumnos y alumnas en el contexto en el que cohabitan. Márquez, E. y García-Cano, M. (2004) observan esta cuestión a la hora de analizar los resultados de la aplicación de un programa intercultural. Su preocupación se refiere a la apelación de los docentes a los recursos para tratar la diversidad; cuando la carencia de sus demandas obliga a no poder llevar a cabo muchas de las iniciativas. Las autoras advierten de que la atención debe centrarse en un espacio más amplio, olvidarse de cuestiones culturalistas y abordar las interacciones propias del aula, potenciando aquellos aspectos en común que comparten los

alumnos en su mayoría.

La situación que encontramos en los grupos de discusión con los docentes aparece en otros estudios, como ponen de manifiesto García-Cano, M.; Márquez, E. y Agrela, B. (2008, 11), a la hora de la relación entre diferencia cultural y la reducción que se hace de las problemáticas de carácter social o económico. Así pues, vemos como continuamente la cultura aparece como un concepto, asociado a toda una representación diversa de las minorías, sus situaciones sociales, valores y actitudes que se les suponen. Touriñan, J.M. (2010) plantea una crítica más profunda al poner de manifiesto como se ha ido configurando y utilizando una serie de conceptos, supuestamente dirigidos hacia la inclusión, que han tenido el sentido contrario. «... el término ‘Gente de color’ implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término. ‘Culturalmente diversos’ implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión (...) en el debate de la interculturalidad hemos estado utilizando el concepto ‘intercultural’ con matices ajenos a la interculturalidad.» (2010, 23)

El problema es que su aplicabilidad es compleja, ni existen recursos maduros suficientes, ni todos los docentes disponen de herramientas y formación para que se pueda hablar de educación intercultural en la práctica, como un proceso consolidado al cien por cien. El planteamiento de Carbonell, F. (2000) se supone aún en un estadio por llegar, pues el camino es lento, complejo y el cambio social ha sido muy intenso en un breve espacio de tiempo; ante esta situación las respuestas han tenido que ir poco a poco adaptándose a la nueva situación y a una innovación constante difícil de gestionar.

5. Conclusiones

La pretensión de este artículo es poner de manifiesto un concepto tan complejo como el de cultura, la magnitud que adquiere en las relaciones sociales y por ende, en las educativas, donde aparece como uno de los contenidos de transmisión, pero también de las formas posibles de interacción en las diferentes relaciones que aparecen en la escuela.

Un indicador que recoge diversas formas de organización de los grupos, junto a valores, prácticas y actitudes propias y percibidas por otros, pero que de alguna forma permite actuar a modo de representación social, de esta forma es susceptible de ser usado para comprender la interacción social y la comunicación. Pero también hacer énfasis en las diferencias dificultando la comunicación simétrica. Algunas consecuencias negativas de la multiculturalidad como las señaladas por Portes, R. y Salas, S. (2007, 373-375) al hacer referencia a una situación desfavorable para las minorías culturales, ya que no se ha producido en la práctica una igualdad educativa, debido, entre otras razones, a la falta de atención al contexto, en el que se encuentran estos alumnos. Parece que han sido asumidas por la educación intercultural, pero los debates y las críticas a un modelo que no acaba de ser eficaz parecen estar abiertos.

Así pues, cultura y educación permanecen en un constante reajuste de posiciones y definiciones que orienten las prácticas pedagógicas, en un contexto cada vez más global, diverso y multicultural a la vez que transculturalizado con ciertas particularidades homogeneizantes.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970/2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Editorial Popular.
- CARBONELL, F. (2000). «Desigualtat social, diversitat cultural i educació». En VVAA. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius. Col.lecció d'estudis socials* (pp. 99-112). Barcelona: Fundació la Caixa.
- DOMENECH, E. E. (2005). «Políticas migratorias y estrategias de integración en Argentina: nuevas respuestas a viejos interrogantes». Ponencia presentada en la XXV Conferencia Internacional de Población, Tours, Francia. Unión Internacional para el Estudio Científico de la Población
<http://iussp2005.princeton.edu/download.aspx?submissionId=50372> (02-02-08)
- GARCIA-CANO, M.; MARQUEZ, E. y AGRELA, B. (2008). «Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural». En *Papers*, 89, 147-167. <http://ddd.uab.es/record/29356?ln=es> (27-11-10)
- HANNOUN, H. (1992). *Els guettos de l'escola*. Osona: Eumo.
- JORDÁN, J. A. (1998). *Realitat multicultural i educació intercultural*. En Jordán, J. A. y Castellà, E. *Multiculturalisme i educació* (pp. 9-59). Barcelona: Proa.
- KOTTAK, C.P. (1997). *Antropología : Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. Madrid: McGraw-Hill.
- MARCHESI, A. (2005). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARQUEZ, E. y GARCIA-CANO, M. (2004). «Debates sobre educación intercultural desde su práctica en el aula». En *Portularia*, 4, 143-152.
- MIQUEL, A. (1996). *Un soc al pla*. Palma: Ecoprint/Cibal.
- MULET, B. (2000). «Impacto cultural en la Mallorca actual de la inmigración magrebí, entre otras. Aspectos sociológicos de la atención a la multiculturalidad». *Congreso sobre la inmigración en España*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2000, vol. 6, doc. 3.
- PORTES, R. y SALAS, S. (2007). «El sueño demorado o por qué la educación multicultural no logra cerrar la brecha educativa. Un análisis histórico-cultural». En *Cultura y educación*, 19:4, 365-378.
- SÁEZ, R. (2001). «La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible». En *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12, 2, 713-737.
- TOURIÑAN, J. M. (2010). «Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural». En *Revista de investigación en educación*, 7, 7-36.
- VECINA, C. (2008). *Representaciones sociales, prensa, inmigración y escuela. El caso de Son Gotleu*. Tesis doctoral sin publicar. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- VECINA, C. (2009). *Representaciones sociales: Inmigración y prensa*. Palma: Autor / Editor.
- VECINA, C. (2010). *Les associacions de persones nouvingudes a Palma*. Palma: Ajuntament de Palma.
<http://projectedesenvolupamentcomunitari.files.wordpress.com/2010/03/les-associacions-de-persones-nouvingudes-a-palma4.pdf> (22-11-10)
- WILLIS, P. (1977). *Learning to labour*. Westmead. England: Saxon House.

El autor

Carlos Vecina Merchante, licenciado en Sociología (UNED) y doctor en Ciencias de la Educación (UIB), desarrolla su actividad profesional como sociólogo en el Ayuntamiento de Palma y como profesor asociado en la Universitat de les Illes Balears. Ha dirigido algunos proyectos de investigación e intervención comunitaria en Palma. Es autor de diversos libros y artículos, entre los que figuran: *Representaciones sociales: Inmigración y prensa*; *Monografia comunitària: Barri de Son Gotleu*.