

CUESTIONES Y PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN GRAN BRETAÑA

*Jagdish Gundara**

Este artículo trata de desarrollar algunos de los principales problemas acerca de la educación intercultural tal y como se manifiestan dentro del contexto inglés. Aunque se haga referencia a la política y prácticas educativas inglesas¹ actuales en relación con la diversidad nacional, el propósito fundamental de este artículo es examinar algunas de las cuestiones que subyacen tras la política y la práctica pero que en sí mismas no han sido analizadas. Las consecuencias de esto, en Inglaterra por lo menos, son profundas. Buena parte del trabajo en relación con la educación en y para una sociedad multicultural en Gran Bretaña contiene contradicciones internas, y, lo que es más importante, es inefectiva tanto para reducir la conducta discriminatoria y llena de prejuicios de algunos alumnos blancos, profesores y estudiantes, como para perfeccionar los talentos educativos de algunos grupos de estudiantes pertenecientes a la minoría.

El primer punto que ha de abordarse es la confusión que a menudo surge acerca del uso de los términos britano, británico e inglés. La confusión es en sí misma más perturbadora cuando es usada por los propios ingleses. Para algunos ingleses, inglés/británico, Inglaterra/Gran Bretaña son sinónimos. Aclarado este hecho, tarea que los escoceses, los galeses y las otras minorías británicas encuentran no-problemático, es para ambos un punto de partida para el análisis y condu-

* *Instituto de Educación. Universidad de Londres.* Traducción: M^a Jesús Martínez Usaralde.

¹ Las palabras Gran Bretaña, Inglaterra y Reino Unido se refieren a diferentes entidades nacionales. Como se discutirá más tarde en el capítulo, el problema radica en que el inglés allana los términos, ignorando la existencia no sólo de la nacionalidad de los galeses, escoceses e irlandeses dentro del contexto de Reino Unido, sino también de los grupos británicos no territoriales como los Afro-caribeños.

ce en sí mismo a una reevaluación de los conceptos de nación, nacionalidad (-es), nacionalismo y Estado-Nación.

Así, se podría argumentar que la mayoría, si no todos los Estados-Nación, se estratifican en estados poliétnicos que emplean una variedad de mecanismos para mantener su estratificación social y económica, a menudo presentada con la compañía de una enfática y retórica cohesión social. Tal estratificación tiene unos criterios operativos, uniéndose además a aquéllos los de clase/estatus y género, debido a la manera en la que el Estado-Nación moderno está ideológica y políticamente construido. En otras palabras, no sorprende que el Estado-Nación moderno esté basado en la falacia ideal-típica del modelo de una sociedad a pequeña escala. Esto es así porque el Estado-Nación moderno unitario disfraza sus orígenes depredadores² originados al tratar de demostrar una unidad hegemónica de cara a sus ciudadanos, sus lealtades y afiliaciones.

Tal unidad es, de hecho, una codificación de los planes sociales y económicos del grupo(s) dominante(s), una legitimación de un grupo de planes socio-económicos desiguales. Así, el modelo que ha emergido a través de este proceso es el que asiente que el acceso para ser un miembro de esa nación requiere:

- * La capacidad para operar dentro de ciertos parámetros lingüísticos y económicos; y
- * La aceptación de nociones de una historia común, de una religión y otros factores socio-culturales.

Los grupos y los individuos que no se conforman con este patrón son considerados despectivamente como forasteros. Los «visitantes» y los «otros» pierden por definición capacidad de unión y son vistos como elementos divisivos dentro de la nación. Consecuentemente, hay una tendencia a localizar tales grupos por toda la periferia de la nación, no aceptados pero tolerados de tal forma que dependen de las necesidades sociopolíticas del grupo o grupos dominantes dentro de ese país; dicho(s) grupo(s) a menudo son vistos a sí mismos como la nación legítimamente constituida, y usan «los otros» para seguir manteniendo tal ficción

² El término «depredador», implica la manera por la cual el Estado-Nación moderno ha ido desarrollándose a través del tiempo por la incorporación de otros grupos territoriales. Ejemplos de esto podrían ser el Estado-Nación francés y los bretones, y el Estado-Nación inglés y los galeses. De todas formas, estos ejemplos modernos están basados en anteriores y a menudo olvidadas anexiones, por ejemplo, los frisios en Países Bajos.

ideológica. Esta perspectiva ayuda a posicionarse a algunas minorías étnicas y grupos raciales a la periferia de la nación, en términos tanto culturales, políticos, económicos, como espaciales.

Este proceso de marginación no es nuevo y tiene una larga historia en el contexto británico. Dicho proceso ha sido bien ilustrado por el trabajo de Hechter (1975). Como su análisis sugiere, la negación de la capacidad de pertenecer a una nación lleva a la marginación de los grupos que se hallan tan posicionados, algunos de ellos porque pueden ser definidos «racialmente» (como es el caso de la gente negra en el contexto británico), y otros como «diferentes» (el caso de los irlandeses). Desarrollado a partir de este análisis, puede observarse que esto posee claras implicaciones tanto para las ciudades británicas, dentro de las cuales viven la gran mayoría de la población británica negra, como para la educación que se está impartiendo en las mismas.

De este modo, unida a la idea anterior de «britanismo», los sucesivos gobiernos británicos han ido atándose a sí mismos a nudos de unas cada vez más complejas leyes de inmigración y nacionalidad, el propósito de las cuales es preservar a la nación de ser «invasada» por culturas extranjeras, esto es, negras. Todo este marco legislativo es en sí mismo una cuestión seria, y todos los Estados-Nación desearían ser capaces de resolverlo de una forma satisfactoria. Además, si los grupos subordinados son definidos fuera del concepto de nación, y pueden sólo pertenecer a ésta a través de un proceso de auto-negación de su propia identidad, es difícil ver cómo tales estados exclusivos pueden hacerlo de otra manera. Lo que quizá resulta sorprendente, y es ciertamente debido a un asunto igualmente serio, es la marginación de ciertos grupos dentro del Estado-Nación británico que no son inmigrantes. En otras palabras, algunos ciudadanos negros británicos permanecen tan marginados como sus antepasados inmigrantes, a diferencia de los ciudadanos británicos blancos con orígenes similares.

Así, la estratificación consecuentemente racista en Gran Bretaña, como en otros muchos Estados-Nación, sostiene y crea divisiones nacionales que tienen como resultado el hecho de que en grupos aventajados y desaventajados se tenga desigual acceso al poder y los recursos. Y es la reproducción de este hecho a través del sistema educativo la que ayuda a asegurar su continuación inter-generacional³. Un ejemplo de este proceso puede ser visto en la comparación entre el

³ El plural utilizado es deliberado, ya que la marginación no es la esfera de una sola élite dominante.

pasado en la historia y la posición contemporánea de la comunidad negra en Liverpool, establecida ya desde hace mucho tiempo. Todavía considerados a menudo como si en cierto modo no fueran británicos, primariamente porque son negros, están económica y socialmente marginados dentro de una ciudad que está en sí misma en una posición similar vis-a-vis con el sudeste dominado por el Estado-Nación británico. Sus logros educativos continúan permaneciendo a un nivel muy bajo, a pesar de los esfuerzos de la comunidad para hacer al sistema educativo más responsable con sus necesidades educativas (Departamento de Educación y Ciencia, DES, 1985).

Además, el fallo tanto en la imaginación como en la política de los gobiernos que ha llevado a una diferenciación socioespacial étnica y racial, en incremento, en las ciudades de Gran Bretaña, tiene serias implicaciones para la población escolar del centro de la ciudad. Por ejemplo, en Tower Hamlets, un municipio en el centro de la ciudad de Londres, donde un 46% de los alumnos de primaria hablan otra lengua materna distinta a la inglesa, hay 29 escuelas (de un total de 95) donde la mayoría de los alumnos utilizan otra lengua en sus hogares que no es inglés y al menos dos donde ninguno de los niños usa el inglés en sus hogares. Esta es la tendencia introducida con la apertura de las admisiones por la política alrededor de 1988, en el reciente Ley educativa y que probablemente se intensificará porque dicha ley permite a los padres blancos evitar mandar a sus hijos, si ellos lo desean, a escuelas con un alto porcentaje de alumnos negros⁴. Y, de la misma forma que un argumento similar tuvo su espacio durante algunas décadas en los Estados Unidos, las escuelas separadas para niños blancos y negros son, en la gran mayoría de los casos, tan inherentemente desiguales ahora como fueron entonces⁵.

El asunto de los grupos minoritarios tratando de hacer que sus voces sean escuchadas tanto por la educación como por otras instancias, por otro lado, parece ser uno de los constructos de una ideología anti-hegemónica que ofrece la posibilidad de una intervención exitosa y/o protestas. Desafortunadamente, gran

⁴ Esto no es para argumentar esta forma de estratificación como un único factor en las desigualdades dentro de la sociedad. La clase/status y género son claramente áreas de análisis igual de importantes.

⁵ Recientes casos en Gran Bretaña donde los padres habían deseado trasladar a sus hijos desde las escuelas multiraciales a monorraciales (blancas) no rompe la Ley de Relaciones de Razas Británicas, de acuerdo con el Departamento de Educación y Ciencia. Esto, sin embargo, debiera haber sido testificado en las Cortes antes de que la cuestión fuera finalmente clarificada.

parte de lo que se entiende por multiculturalismo, en educación, como en cualquier otro contexto, no intenta lo anterior. Una frase de Walzer en relación con los Estados Unidos tiene la misma validez para el contexto británico, cuando comenta:

«Pero el pluralismo étnico tal y como se desarrolla en los Estados Unidos no puede ser caracterizado convincentemente como una ideología anti-Estado. Sus preferencias no cambian la autoridad del gobierno federal.» (WALZER, 1982: 11).

Las consecuencias del análisis puestas sobre el papel son claras. La naturaleza plural y multicultural del Estado Moderno tiene que ser reconocida como la mayor problemática para aquellos estados cuya cohesión es definida en términos del núcleo de valores de un grupo dominante exclusivo. Sucesos corrientes en la nueva y fragmentada Unión Soviética no son considerados como ciertos asuntos de clase de etnias exóticas y florecimiento nacional de los Estados del Oeste, seguros en términos de ventajas económicas y políticas. Dentro de Gran Bretaña, los galeses y los escoceses observan los sucesos en Lituania, Latvia y Estonia con un interés no pasajero. De forma similar, en España, miembros electos del parlamento nacional pertenecientes a Batasuna, el ala política de ETA, están cambiando la autoridad legal de la Constitución nacional española en relación con las aspiraciones nacionales de los vascos (LLEWELLYN, 1989).

Estos, y otros ejemplos, ponen de relieve cuestiones fundamentales, a pesar de apuntarse a una moda pragmática, a saber; ¿pueden los Estado-Nación modernos plurales poliétnica y culturalmente sobrevivir en su situación actual?, y ¿cómo podría un sistema educativo nacional ocuparse de este asunto?, ¿cómo pueden estos estados desarrollar sistemas educativos inclusivos donde el conocimiento y los valores de los grupos marginales sean vistos como parte del sistema estatal?

Con la índole del Estado-Nación moderno, siendo más problemáticos que lo que se ha mantenido a menudo en el discurso educativo, aquellos elementos que tradicionalmente han sido vistos como sus constituyentes están en una posición similar.

Y, desde luego, tales términos usados en un intento de comprender las presiones que pesan sobre los sistemas educativos nacionales no son nuevos. Hace cuarenta años, Nicholas Hans identificó «factores» religiosos, lingüísticos, geográficos, raciales y políticos como datos de significado en la comprensión de la serie de cuestiones que abordan los sistemas educativos nacionales (HANS, 1949).

Tal marco ha servido con frecuencia de base implícita para muchos otros análisis acerca del multiculturalismo realizado por escritores británicos. De cualquier modo, debiera desarrollarse para incluir un rango más amplio de categorías de significado. Esto tiene dos propósitos. Permite que se haga un análisis más sofisticado de lo acostumbrado de la diversidad social, y puede ser utilizado para criticar las polaridades simples que son utilizadas frecuentemente por las diferentes instituciones del Estado-Nación para definir y dividir su población.

Utilizando este marco, la diversidad nacional debiera ser definida en función de los ejes de división social y nacional más que en simples polaridades, basadas éstas a menudo en una división simple entre «ellos» y «nosotros». Más aún, dichos ejes se entrecruzan entre sí, generando un mayor rango de diversidades potenciales dentro de una sociedad dada. Así, categorías sociales como la clase, estatus, género, orientación sexual, raza, lenguaje, religión, discapacidad y localización espacial o territorialidad pueden ser usados en diferentes sentidos, reflejando una actitud individual o institucional hacia el concepto unitario de Estado-Nación.

Este modelo de análisis nos ayuda en la comprensión del origen de los estereotipos en una sociedad más amplia y los estereotipos educativos que se engendran y fomentan. El trabajo de Green acerca de las interacciones en el aula, publicado en el informe Swann, (DES, 1985) revela claramente cómo los estereotipos que los profesores tenían acerca de una minoría de estudiantes era un factor significativo en las interacciones con dichos estudiantes, normalmente, pero no siempre, en detrimento del estudiante.

Las consecuencias de todo esto pueden conducir a una confirmación del estereotipo, según parece, como una especie de profecía autocumplida. Ciertamente, esta práctica será probablemente una colaboradora para los logros de una educación pobre de algunos grupos minoritarios de niños en las escuelas británicas.

Esta línea está muy unida a un factor que va más allá, a saber, que los logros de los grupos minoritarios de los niños están basados en las nociones de éxito y excelencia, definidas en términos culturales de la mayoría. Esta es claramente un área compleja que necesita considerablemente una mayor atención que la aquí presentada. De todos modos, dado el incremento masivo de la valoración que se está dando en las escuelas británicas acerca de la implementación de la ley educativa de 1988, será probablemente una cuestión cuya trascendencia se incremente durante los próximos años.

La diversidad nacional es ignorada y/o parodiada a través de los planes educativos y los estereotipos. Pero tal y como se ha sugerido, tales factores no son los únicos que contribuyen a unos resultados educativos pobres. La organización escolar, los currícula, los estilos de enseñanza, todavía más, la economía total de la pedagogía rara vez cambian las afirmaciones sobre la diversidad dentro de la sociedad británica. Si estas confirmaciones siguen inalterables, los niños de la clase obrera pueden ser considerados como estúpidos, a la vez que los padres se perciben como descuidados sobre la educación de sus propios hijos. Los roles estereotipados de género tanto para niños como para niñas pueden ser reforzados y rara vez modificados, mientras otras religiones diferentes del cristianismo pueden ser concebidas con una importancia periférica en relación con la educación basada en la escuela.

Se ha ido confirmando en este artículo que gran parte del pensamiento sobre el multiculturalismo en Gran Bretaña ha sido simplificado en exceso y a menudo se ha considerado ateorico⁶. Consecuentemente no sorprende que la efectividad social y la política educativa en relación con la diversidad social ha sido igualmente simplificada y con frecuencia inefectiva. Y dicha inoperancia es visible desde cualquier instancia política que se tome.

Además, los marcos taxonómicos para el análisis, tal y como el propuesto inicialmente por Street-Porter (STREET-PORTER, 1976) aunque inestimable en su tiempo, necesita ser traducido en términos de lenguaje actual.

Se necesita además dicho repaso por otras dos razones más amplias:

- * Las taxonomías frecuentemente ignoran el hecho de que Gran Bretaña al igual que otros Estado-Nación europeos, ha tenido siempre una sociedad multicultural y no se ha convertido en ésta recientemente.
- * Ignoran igualmente los debates dentro de la educación las desventajas educativas y los pobres logros que ayudan a atar el debate del multiculturalismo en educación a un más amplio, y más útil, grupo de cuestiones educativas.

De todos modos, las taxonomías están siendo merecidamente revisadas, en la medida en que contienen elementos valiosos, haciéndose más evidente con el

⁶ Ver, por ejemplo, el caso de los estudios de CASTELLS, M. (1983). *The city and the Grassroots*. (London, Arnold).

reconocimiento del poder de las minorías comunitarias que poseen sobre la alteración de la práctica y políticas educativas. Gran parte del debate sobre una educación antirracista dentro del contexto británico durante 1980 ignoraba, o no se daba cuenta, de la transcendencia de las minorías negras, de las intervenciones de los debates políticos durante la década de los setenta y más recientemente de los ochenta.

Tal re-evaluación también apunta, no tanto al marco de una reacción social y educacional hacia la diversidad en un continuo desde la postura de asimilación, a través de la integración, hasta el pluralismo cultural y antirracismo, como a una polaridad oscilante ente la separación/segregación y la asimilación, o, por otro lado, entre el pluralismo y el «unitarianismo». Tal modelo es el que mejor puede localizarse en la práctica en Gran Bretaña, en la medida en que toma en consideración la naturaleza tanto del pasado como del presente de las políticas y prácticas educativas británicas en este área.

Hasta la década de los ochenta, la política educativa en relación con la diversidad social siguió la asimilación hacia un pluralismo continuo. Parecía existir un movimiento lento tanto hacia la política social en general, como a la aceptación de un pluralismo cultural y un conocimiento del racismo y xenofobia en una sociedad más amplia que la escolar que hacía todo lo posible por prevenir. En 1985 el gobierno investigó las reformas educativas de los grupos minoritarios insertos en el sistema educativo británico reflejados en este movimiento educativo. El informe Swann es un recurso valioso, resumiendo gran parte de lo que se consiguió y no se consiguió durante las dos décadas anteriores (DES, 1985).

La mayor parte de sus principales recomendaciones han sido consideradas por los gobiernos sucesores. Con posterioridad, esto ha sido confirmado como inevitable, dados los cambios ideológicos que fueron tomando reemplazando el pensamiento político de aquel tiempo. Por parte de la derecha, tal y como todavía se refieren a menudo al respecto, se trató en realidad de un complejo grupo de reordenaciones y reposiciones por parte del Gobierno conservador, del partido conservador y de sus defensores.

Existen al menos tres elementos en esta reestructuración ideológica. El primero fue denominado *libertarianismo del mercado*. Con frecuencia asociado con los escritos de economía monetaria de Hayek, reemplazó a una confianza inusual en el poder del mercado para regular con eficacia, para beneficiar y asistir a una

creación de riqueza, por la cual todos podrían beneficiarse en última instancia, aunque en diferentes grados. En otras palabras, ciertas formas de desigualdad, particularmente la desigualdad económica, fueron vistas como parte necesaria del poder regulador del mercado.

Desde esta perspectiva, si había problemas con los resultados educativos, las fuerzas conjuntas en el entramado del mercado, como se dice en los documentos políticos, donde los padres podrían tomar y elegir una educación en función de sus preferencias, podrían rápidamente restar eficiencia al sistema.

El segundo elemento en esta reestructuración conservadora no era nuevo. De hecho, se trata del viejo estilo conservador a menudo asociado incluso con las fuerzas más extremas de reacción. Sus defensores querían interferir en el mercado. Esto era visto a menudo como esencial para mantener los grandes valores del orden social y la soberanía nacional. En lo que respecta a la diversidad, a través de la cual los trabajos de un mercado libre podrían estimular a inmigrantes temporales con la intención de mantener salarios bajos, esta medida de conservadurismo fue una fuerte partidaria de una inmigración más intensa, de controles para mantener a las minorías «visibles» del resto del país. Algunos fueron incluso más allá, fomentando la «repatriación» de los que estaban aún aquí, fueran inmigrantes o británicos negros; de hecho hacían o no una pequeña distinción entre los dos grupos. Si este grupo dentro del partido conservador tenía una política educativa, estaba centrada alrededor de la defensa de la cultura blanca inglesa y la necesidad de una política educativa que promoviera el dominio y reforzara la asimilación dentro de dicha cultura.

En materia religiosa, eran ligeramente más tolerantes, quizá porque reconocían semejantes tendencias reaccionarias en ciertos elementos dentro del abanico de creencias religiosas que eran ahora características en las escuelas del centro de la ciudad. De todos modos, la tolerancia religiosa actuó contra el espíritu de asimilación, y dicha tolerancia fue más que provisional. tal y como mostró la Ley Educativa de 1988.

La tercera rama está, de diversas maneras, en conflicto con el elemento tradicional del ala derecha del pensamiento conservador. Esta tercera vertiente es además interesante en la medida en que sus defensores no se representan precisamente en el partido conservador. Esta vía es meritocrática, y está basada en la asunción de que si la raza es rubia, los perdedores se merecen perder y los ganadores se merecen todos los premios.

La oposición a estos nuevos y dinámicos elementos del pensamiento educativo conservador fue tardía y con frecuencia igualmente desastrosa. Hubo una demanda de volver, o quizá más seguramente, de unión con las políticas educativas de consenso de la década de los sesenta y setenta, ejerciendo una presión oportuna y mezclada con la pericia de los enseñantes y el valor de la escuela secundaria comprensiva y no-selectiva. Como este sistema no fue trabajado y aplicado a algunas minorías de estudiantes escolares, no era una estrategia probable para conseguir un nivel alto en su propuesta de base. De todos modos, debió generarse antes que otras estrategias alternativas que tienen incluso menos que ofrecer, que miran con nostalgia hacia las escuelas académicas distinguiendo el hecho de que ellos no han tenido nunca realmente un instrumento significativo para conseguir movilidad de la clase social trabajadora, y que de hecho probablemente han ofrecido muy poco a las comunidades minoritarias, en cuestión de acceso y resultados.

Todo esto ha significado consecuentemente que el movimiento de vuelta a las políticas sociales basadas en la asimilación ha permanecido durante mucho tiempo inalterable, dada la impopularidad electoral del pluralismo dentro de Inglaterra. Ha significado también que cuando el Gobierno introdujo la Ley de Reforma Educativa en 1988, incorporando buena parte del pensamiento educativo que había emergido dentro del partido conservador, la oposición a la ley estuvo a menudo pobremente organizada y fue ineficiente.

La consecuencia es una Ley Educativa en la que es probable que se haga poco por resaltar las aspiraciones educativas de los padres y alumnos minoritarios. La introducción de fuerzas de mercado inherentemente blancas dentro de la educación será muy probablemente paralela y en última instancia fortalecerá a aquellas fuerzas exteriores que mantienen algunos grupos de adultos minoritarios desempleados o con sueldos bajos. El retorno a valores «tradicionales» (esto es, hombres blancos ingleses de clase media) dentro del curriculum ha alienado profundamente a algunos niños desde su escolarización. Y lo que es peor, si tienen suerte, se alienarán desde sus propias comunidades cuando traten de asimilar una sociedad que no les quiere y en un sistema epistemológico en el que no tienen ni sitio ni voz. Finalmente, se podría argumentar que estos cambios contienen dentro, de forma implícita, una adhesión a la asimilación, la cual, si se asegura, es probable que continúe y ahonde sobre las desigualdades educativas.

Si el concepto de una polaridad oscilante tiene valor, hay necesidad por tanto de identificar aquellos factores que podrían llevar a este cambio, esto es, que el

pluralismo vuelva a la agenda educativa británica. Para esto, se debe examinar el desarrollo de las relaciones británicas con sus aliados europeos, para que ellos sugieran posibles rutas para tal cambio.

Mientras Inglaterra se mueve hacia una amplia definición exclusivista de la nación británica, los sucesos dentro de la Unión Europea parecen estar dirigiéndose hacia una dirección opuesta, dando un tirón a Gran Bretaña, quiera o no quiera, sobre sus pasos. Los movimientos dentro de Gran Bretaña y otros países de la Unión Europea hacia una unidad económica e incluso política, por ejemplo, plantean cuestiones más amplias para añadir a lo edificado en las secciones anteriores e incluso para servir de mostrador para aquellos aspectos de la política educativa británica que parecen animar una perspectiva y prácticas asimilacionistas. Esto es debido a que las cuestiones de nacionalidad y nacionalismo que poseen interrogantes reales para todos los matices de las opiniones políticas y educativas de la Unión son vistas cada vez más por los gobiernos nacionales como mejor resueltas por una mayor pluralidad dentro, tanto como entre, los Estados-Nación que las crearon.

Gran Bretaña siempre ha tenido esperanza de que ciertas cuestiones entre los Estados-Nación podrían resolverse a través de los mecanismos de la Unión, por ejemplo, los referidos acerca de España y Gibraltar y el Norte de Irlanda y la República de Irlanda. Lo que Gran Bretaña, o al menos su gobierno, está poco dispuesto a aceptar, es la pluralidad dentro del Estado-Nación, si ello significa conocer las aspiraciones de los escoceses en Escocia o los afro-caribeños británicos. Es más, se toman en calma esta perspectiva como los sucesos en el Este de Europa desdoblándose en sí mismos, al verlos como una reafirmación de la singularidad del Estado-Nación.

En términos educativos, de todas formas, sucesos dramáticos recientes hacen cambiar sensiblemente las tendencias asimilacionistas solapadas por la Ley de Educación de 1988, aunque las consecuencias a largo plazo de tal sucesos serán muy probablemente muy profundas. De hecho, gran parte de los argumentos actuales dentro de la Unión Europea acerca de la educación todavía se centran en la legalidad del compromiso del trabajo educativo en primer plano, tal y como es el poder reservado a la Nación-Estado por el Tratado de Roma y seguidamente por el Tratado de Maastricht. Sin embargo, ha habido una preocupación con la suerte de los inmigrantes y otras minorías a través de Europa que ha mantenido con frecuencia el debate educativo dentro de la Unión candente y bien alimenta-

do, incluso cuando dicho debate ha sido conducido sin demasiadas referencias abiertas hacia la escuela formal.

Un ejemplo del valor de tal debate, en lo que concierne al lenguaje habido dentro de la Unión, se traduce en una serie de obligaciones legales de las directivas de la Unión Europea sobre el lenguaje y los derechos del lenguaje (incluidos los concedidos a la educación) de las minorías que se mueven en una dirección contraria que a la que los gobiernos británicos desean ir. Las presiones del mercado y la neutralidad de la meritocracia no son vistas como suficientes para emparejar con las aspiraciones educativas y lingüísticas asociadas de los inmigrantes y otras minorías nacionales.

Además, buena parte de la culpa por las inadecuaciones educativas actuales en relación con estos grupos es considerada a partir de la inadecuación a su vez de las reacciones nacionales del gobierno. Dichas insuficiencias han sido documentadas durante un largo periodo (GUNDARA, JONES & KIMBERLEY, 1982), lo que ha ayudado a asegurar a que debe sostenerse un debate de contrapeso por parte de la oposición para su adhesión con el Estado-Nación británico.

Quizá lo más importante de todo en definitiva, no sea el debate educativo después de todo, pero sí lo que respecta a la naturaleza de esa nueva sociedad europea que está emergiendo a la vez que la Unión camina hacia una mayor unión política y económica. La ideología asimilacionista del Estado-Nación británico según parece fue ganando poder dentro de la educación británica cuando la Ley Educativa se implementó; está ampliamente decretada por los componentes de la Unión como fuera de moda y no realista. Y este debate no es mayor que el que permanece inaudito por el electorado británico cuando su perspectiva ante el mundo gradualmente se convierte en la que es moldeada dentro del contexto de la Unión.

Algunas consecuencias de este cambio son realmente aparentes. El referente para las iniciativas pluralistas en relación con la educación, «educación intercultural» (BATELAAN, 1983; JONES & KIMBERLEY, 1990), ha permitido a los educadores a través de la comunidad y dentro del más amplio contexto europeo que es mantenido por el Consejo de Europa, a intercambiar conceptos, contextos y prácticas dentro de un marco de referencia en acuerdo y comúnmente aceptado. Este potencial para el desarrollo y el cambio se extiende más allá de los educadores. Minorías, por ejemplo, la gitana, han llevado a cabo nuevos agrupamientos que trascienden los límites nacionales, dándoles la fuerza para materializar interven-

ciones más efectivas a nivel tanto nacional como europeo. También ha concentrado fuerzas para permitir a las minorías conseguir una plataforma de defensa de sus propios derechos, evitando, si ellos quieren, la estratagema de utilizar el Estado-Nación de origen como su patrocinador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATELAAN, P. (1983): *The practice of Intercultural Education* (London, Commission for Racial Equality).
- CASTELLS, M. (1983): *The City and the Grassroots* (London, Arnold).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. (DES) (1985): *Education For All* (The Swann Report) (London, HMSO).
- GUNDARA, J., JONES, C. & KIMBERLEY, K. (1982): *The marginalization and Pauperization of the Second Generation of Migrants of France, the Federal Republic of Germany and Gran Britain, Relating to the Education of the Children of Migrants (Final Report and three National Case Studies)* (Brussels, Commission of the European Communities).
- HANS, N. (1949): *Comparative Education* (London, Routledge).
- HECHTER, M. (1975): *Internal Colonialism: The Celtic Fringe in British National Development* (Berkeley, University California Press).
- INNER LONDON EDUCATION AUTHORITY (ILEA) (1983): *Race, Sex and Class* (London, ILEA).
- JONES, C. & KIMBERLEY, K. (1990): *Intercultural Perspectives on National Curriculum for England and Wales* (London, Centre for Multicultural Education, Institute of Education).
- LLEWELLYN, H. (1989): Speaker expels Basque Deputies, *The Independent*, 5-12-1989.
- MARNHAM, P. (1989): French extremists gain from hostility towards Muslims, *The Independent*, 5-12-1989.
- STREET-PORTER, R. (1976): *Race, Children and Cities* (Milton Keynes, Open University Press).

WALZER, M. (1982): Pluralism in Political Perspective, in WALZER *et al.*, *The Politics of Ethnicity* (Cambridge, Mass Belknap Press / Harvard University Press).

WALZER, M. et al. (1982): *The Politics of Ethnicity* (Cambridge, Mass Belknap Press / Harvard University Press).

RESUMEN

El artículo intenta desarrollar los principales problemas de la Educación Intercultural tal y como se manifiestan en el contexto inglés. Se ponen de manifiesto las contradicciones internas de la Educación Intercultural británica y se denuncia su ineffectividad tanto para reducir la conducta discriminatoria de los alumnos y profesores blancos como para perfeccionar los talentos educativos de algunos grupos de estudiantes pertenecientes a la minoría.

ABSTRACT

The present paper tries to explore the main problems of Intercultural Education in British context.

The article points out the Internal contradictions in the area of British Intercultural Education and reports its failure in reducing discrimination and Racist behaviour and in promoting Educational excellence in pupils from minorities.