

MONOGRAFICO

DIVERSIDAD SOCIAL, EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN EUROPEA

JAGDISH S. GUNDARA (*)

LA DIVERSIDAD SOCIAL Y EL ESTADO EUROPEO

El Consejo de Europa y la Comunidad Europea son las dos organizaciones que han influido en los desarrollos educativos relacionados con la diversidad social en las sociedades europeas. Sin embargo, su impacto en las políticas nacionales educativas ha sido limitado, dado que los Estados europeos no les han permitido interferir en el dominio educativo, al que se considera parte exclusiva de la jurisdicción nacional.

Ambas organizaciones se han centrado en cuestiones sobre la diversidad social a través de sus propuestas acerca de la educación de los «migrantes». Las migraciones que suscitaron estas políticas comenzaron a finales de los años cincuenta, que es cuando se acelera el proceso de descolonización.

El Consejo de Europa empezó a analizar la problemática de la educación de los niños «migrantes» en 1966. A partir de esa fecha, se fueron adoptando resoluciones anuales sobre diferentes aspectos de la educación de las familias «migrantes». Este proceso culminó con la puesta en marcha en 1980 del «Proyecto n.º 7», de cinco años de duración. Por su parte, la Comunidad Europea desarrolló un programa en los años setenta y también inició discusiones sobre la educación de los trabajadores «migrantes», publicando una Directriz al respecto en 1977. Aunque el Consejo de Europa ha primado cada vez más el enfoque intercultural de la educación, se ha basado implícitamente en la idea de unas naciones europeas cohesionadas y coherentes. Lo que más se ha desarrollado en materia de políticas educativas es una respuesta a este problema a nivel de toda Europa, sin tener en cuenta la naturaleza fundamentalmente diversa de las sociedades europeas. Al contrario de lo esperado, se ha centrado en la dimensión inmigrante e ignora, sin embargo, cómo las políticas educativas para inmigrantes deben ser formuladas en el contexto de políticas educativas

(*) Centre for Multicultural Education. Institute of Education. University of London.

generales que incluyan a las minorías europeas indígenas y las respectivas políticas para su educación.

En la actualidad esto es un problema, dado que la gobernabilidad de las naciones, en especial en Europa, se ha convertido en una cuestión extremadamente conflictiva. La aparición de inestabilidades se acrecienta por las formas en que el declive económico en muchas áreas de Europa conduce al incremento de tensiones y a una desintegración de las comunidades históricas. Allí donde las comunidades son diversas, las tensiones son mayores.

Los científicos sociales de los llamados países desarrollados se han ocupado durante mucho tiempo de la integración de nuevas naciones en el mundo en desarrollo. Lo que han olvidado es que la integración nacional es una cuestión permanente en todas las naciones, ya sean viejas o nuevas. Puede que las tendencias hacia la desintegración se relacionen con distintos factores en diferentes contextos, pero la necesidad de volver a examinar las bases sobre las que las naciones son gobernadas requiere una evaluación continua. Quienes gobiernan la mayoría de los Estados europeos parecen inmunes a los peligros que éstos afrontan a menos que se adopten medidas para asegurar unos derechos completos de ciudadanía. A otro nivel, los sistemas educativos tienen un papel principal que desempeñar a la hora de asegurar que el proceso educativo encaré las cuestiones sustantivas de la pertenencia de todos los grupos al Estado.

El proyecto nacional que se propuso «hacer uno de muchos» ha decaído y se detecta una falta de solidaridad porque el número de personas excede a las necesarias para el Estado. Esta solidaridad de todos los grupos dentro de Europa ha de ser una propuesta global que incluya a las minorías nacionales, a las comunidades inmigrantes y a la clase baja.

La noción de un Estado-nación que se preocupa y se nutre de todos los ciudadanos ha recibido un serio revés. Dentro de la Europa occidental, el malestar del racismo ha contribuido a la desintegración de las comunidades, lo que puede instigar y colaborar en el proceso de desintegración nacional, tal y como ha ocurrido en el caso de Yugoslavia y otras partes del Este de Europa (véase Denitch, 1990).

Si los ciudadanos dentro del Estado tuvieran conciencia de un trato justo, de que pertenecen a él y se les conceden todos sus derechos, entonces cumplirían sus obligaciones. Por lo tanto, la concesión de los derechos de plena ciudadanía llevaría a la fidelidad que los Estados-nación necesitan para funcionar. Pero ésta dista mucho de ser la situación actual y, en todo caso, las cosas en vez de mejorar, empeoran. En la reciente fase de delirio por la economía de mercado, los derechos sociales de algunos grupos también han sido negados con la consecuente abdicación de éstos de sus responsabilidades sociales. En ausencia de mayores igualdades se están estableciendo comunidades que vuelven al nacionalismo estrecho y a los fundamentalismos (Gundara, 1992).

El Estado-nación laico ha recibido reveses a varios niveles. La falta de un compromiso por parte de los políticos con los ideales laicos y la corrupción gubernamental han llevado a un incremento de lo que tan acertadamente describió Galbraith como riqueza privada y miseria pública, y esto ha hecho perder al Estado la lealtad de

mucha gente. En Gran Bretaña la referencia a la monarquía suscita cuestiones acerca de si merece ser mantenida por razones financieras. Aún más, a nivel principal un gobierno Pujardista (1) ha desatado este argumento al socavar la legitimidad de la Corona, negando que haya noción alguna de sociedad al nivel fundamental. Este enfoque orientado a un enfoque mercantilista, aplicado por un gobierno conservador tradicional a todos los aspectos de la vida británica, ha llevado a dañar seriamente ese pegamento que había mantenido unida la imaginaria comunidad nacional británica.

La marginación de grandes grupos de personas de muchos pueblos, regiones y nacionalidades en los países europeos socava el armazón de los Estados-nación europeos. Si en tiempos de vacas flacas y crisis económica los grupos inmigrantes son vistos como el único elemento de diversidad en las sociedades, pueden ser construidos como problema. En muchos contextos europeos se les acusa de causar muchos de los problemas sociales, activando de este modo el síndrome consistente en culpar a la víctima de ser la causa del problema.

Los Estados-nación europeos presentan diversidades indígenas sobre la base de la religión, la lengua y la clase social, diversidades que se reflejan en minorías regionales o nacionales. Ahora, en el período de postguerra mundial, muchos países han adquirido nuevos grupos de pobladores. Estos grupos tienen patrones diferentes de asentamiento, de afiliaciones de clase social, de *status* legal, así como distintos niveles de reunificación familiar.

La antigua distinción entre países del norte de Europa, a los que emigraba la gente, y países del sur de Europa, de los que procedía, se ha transformado en la actualidad. Incluso los países de emigración en el sur de Europa han pasado a ser ahora países de inmigración. Tanto las escuelas del norte como las del sur de Europa poseen poblaciones de estudiantes diversas en extremo.

Con la firma del Tratado de Maastricht y el establecimiento de un mercado abierto en los países de la Comunidad Europea, también surge un nuevo modelo de migración intra-Comunidad Europea. La posición de los inmigrantes anteriores a la postguerra procedentes de fuera de Europa, que tuvieron que luchar por los derechos de educación para sus hijos y la formación para ellos mismos, es notablemente diferente a la de los inmigrantes de la Comunidad Europea que, en materia de derechos, demandan altos niveles de política social y cobertura educativa para sus hijos.

Si bien las localidades más pequeñas y rurales en muchos países europeos puede que tengan poco en común con la diversidad de las grandes áreas urbanas, la nueva realidad podría significar que las grandes capitales europeas tendrían parecidos potenciales y problemas en el diseño de políticas educativas para poblaciones mezcladas. De ahí que el área rural de un país pueda tener similitud con el área rural de otro, y que las áreas urbanas de diferentes contextos nacionales podrían ser capaces de desarrollar estrategias educativas interculturales más amplias.

(1) N. T.: El Pujardismo es un movimiento reaccionario conservador para la protección de los intereses económicos de los pequeños comerciantes.

Conforme tienen lugar estos procesos de integración y hay una necesidad mayor de especialización y diferenciación social dentro de las sociedades, cada Estación habría de garantizar el desarrollo de programas económicos, políticos y culturales más amplios para posibilitar una cooperación diversificada. Tales medidas habrían de tomar en consideración también las peculiaridades locales y nacionales.

DE MIGRANTE A POBLADOR

Ha habido varios tipos de migración desde la Segunda Guerra Mundial que han supuesto la movilización de más de 30 millones de personas, de los que cerca de 10 millones se han establecido en Europa. Recién acababa la guerra, una migración masiva de desplazados afectó a 20 millones de personas. Este movimiento incluyó a los 10 millones de alemanes procedentes de Polonia y de la Europa del Este que regresaron a su patria de origen y duró hasta inicios de la década de los cincuenta. Durante la fase postcolonial aparecieron patrones migratorios muy diferentes. El primero estaba formado por el grupo de colonos europeos que retornaban a Europa de sus respectivos dominios. Entre ellos estaban los británicos de la India, los *piet noirs* franceses de Argelia, los holandeses de Indonesia y los portugueses de Angola y Mozambique.

El segundo tipo de migración incluyó a muchos refugiados, en especial procedentes de la Europa del Este, que emigraron a la Europa Occidental. En los años setenta también llegó a Europa un pequeño número de refugiados políticos procedentes de países del Tercer Mundo. El tercer tipo de migración y, numéricamente, el más importante lo representó el trabajador emigrante que inicialmente vino de Italia, así como los irlandeses reclutados por Gran Bretaña y los finlandeses que emigraron a Suecia. El cuarto tipo, que se desarrolló desde fines de los cincuenta hasta los primeros años de los sesenta, incluyó a otros países del sur de Europa. El quinto estaba formado por los inmigrantes procedentes de África, el Caribe y Asia que llegaron a Francia, Gran Bretaña y Holanda, muchos de los cuales eran ciudadanos de los países receptores. Alemania reclutó un importante número de trabajadores desde 1956 en adelante, con el fin de equipararse a otros países europeos; éstos incluían una gran cantidad de turcos, dado que muchos europeos del sur habían retornado a su hogar. Gran Bretaña detuvo la migración de trabajadores en 1962, y a partir de entonces sólo permitió la entrada en el país a individuos con formación cualificada (Castles y Kosack, 1973). Gran Bretaña, Francia y Alemania son los países con una inmigración más importante en número, y más del 40 por 100 de tales poblaciones provienen del Tercer Mundo (Castles, Booth y Wallace, 1984).

En toda Europa la discriminación estaba unida al Plan del Trabajador Voluntario Europeo (*European Voluntary Worker Scheme*) en Gran Bretaña, al «sistema de contingente» de Bélgica, a la Oficina Nacional de Inmigración (*Office National d'Immigration*) de Francia, y al Plan de reclutamiento de la Oficina del Trabajo (*Labour Office*) de Alemania Federal. En Suiza, Suecia y Holanda había regulaciones estatales que controlaban a los trabajadores que llegaban a esos países de manera voluntaria (OCDE, 1983). Los controles institucionalizados se aplicaban incluso a quienes llegaran para asentarse procedentes de las ex-colonias de Francia y Gran Bretaña, aun cuando fueran nacionales del país de asentamiento.

El «Sistema del Trabajador Invitado» (*Guest Worker System*) era diferente al asentamiento de nacionales procedentes de las antiguas colonias de los países europeos. No obstante, ambos sistemas de migración, aun conllevando diferentes políticas, legislaciones y reglas burocráticas, habían llevado a una cuestión algo similar: el asentamiento. Francia, Gran Bretaña y Holanda habían desarrollado una legislación especial para detener la migración de los ciudadanos procedentes de sus antiguas colonias (por ejemplo, la Ley de Nacionalidad Británica de 1981). La legislación discriminatoria en materia de nacionalidad ha causado enormes dificultades a los ciudadanos privados de derechos porque fue desarrollada con el expreso propósito de controlar la inmigración. Cuanto más estricta se ha vuelto la normativa contra la inmigración y la ciudadanía, más rápida ha sido la transición de una estancia temporal a un asentamiento permanente.

Así, tomando como ejemplo el caso de Suecia, se puede observar un rápido cambio en la composición de sus ciudadanos en lo referente a su origen cultural. En este país, hasta 1930 sólo había una lengua y una religión, dejando aparte los fineses y los pueblos indígenas samish. Hoy día, sin embargo, uno de cada ocho millones de habitantes no tiene origen sueco. Igualmente, se estima que en 1990 había seis millones de turcos en Alemania. Es evidente que son importantes las cuestiones relativas a las políticas educativas en Suecia y Alemania para acomodar a los *auslander* y los *aussiedler* (OCDE, 1989: pp. 23-35).

Parece ser que uno de los mayores mitos sobre los inmigrantes, en particular si se desplazan por motivos económicos, es el de que ahorrarán dinero y volverán a los países de origen. La siguiente conversación con un recién inmigrado, citada por Berger, lo señala:

Entonces, con toda la excitación de la llegada, dijo: «Aquí puedes encontrar oro por los suelos. Voy a empezar a buscarlo». El amigo, que llevaba ya dos años en la ciudad, le respondió: «Es cierto. Pero cae con tanta fuerza desde tan arriba, desde el cielo, que cuando choca con la tierra se adentra en las profundidades» (Berger y Mohr, 1975: p. 68).

Conforme los inmigrantes intentan acumular capital, se dan cuenta de que la gran mayoría de ellos no tiene la oportunidad de hacerlo. Este factor, unido a la creciente periferalización en los países de origen neocolonizados, les deja en una situación de «doble vínculo» (2). Han de aceptar una vida de trabajo extremadamente duro, una existencia frugal y la soledad a causa de la discriminación social. Castles afirma:

Los inmigrantes y sus descendientes forman grupos caracterizados por la nacionalidad, ciertos rasgos físicos, la lengua, la cultura y el estilo de vida distintos de las

(2) N. T.: El concepto de «doble vínculo» fue acuñado por Gregory Bateson (*Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires: Ed. Carlos Lohle, 1985) en el desarrollo de una teoría de la esquizofrenia basada en una patología de la comunicación. Dicho concepto requiere aquellas situaciones de «atrapamiento» en las que el sujeto (en el caso que nos atañe, un grupo de inmigrantes) tiene ante sí dos alternativas de comportamiento, de modo que se siguen consecuencias no deseables (castigo) tanto de una como de otra, así como de la inmovilidad.

poblaciones indígenas. Estas minorías están, hasta cierto punto, aisladas del resto de la población, y se ejerce discriminación contra ellas. Forman sus propias instituciones e identidades (Castles, Booth y Wallace, 1984: p. 4).

De ahí que la única opción que les quede sea la de invitar a sus familias a reunirse con ellos en Europa, a fin de que los miembros de la familia puedan ayudarles en el proceso de acumulación de capital y alivien el problema del aislamiento social. Aun cuando la soledad dejara de ser un problema, su posición de clase como no cualificados o semicualificados garantiza que las nuevas unidades familiares tendrán dificultades para ahorrar mucho dinero. De hecho, es más probable que los trabajadores solos lo logren con mayor facilidad. Una vez que los niños se han reunido con los padres o han nacido en la metrópolis, el proceso de la vida en Europa comienza a desarrollarse siguiendo su propia lógica interna. Esta lógica ha sido reforzada por la crisis del capitalismo, que reduce la movilidad de estos trabajadores por los problemas intrínsecos que supone reintegrarlos en sus países de origen. Hay un problema añadido: el distanciamiento de un país, el de origen, donde serán más marginados aún a través de la explotación política y económica. En cualquier caso, había otros tipos de inmigrantes que eran resultado directo del colonialismo europeo; por ejemplo, los moluqueños, que fueron conducidos a Holanda con la promesa de retornar a Indonesia. La comunidad moluqueña sigue deseando volver después de treinta años de asentamiento, pero desde entonces ha crecido una segunda generación en medio de la discriminación masiva y la incertidumbre acerca de su futuro.

Mientras los trabajadores comenzaron a asentarse, se incrementó el racismo en varias formas, y se les hizo chivo expiatorio por los presuntos costes sociales contraídos por ellos. No obstante, los empleadores necesitaban una fuerza de trabajo estable y cualificada, y se aseguraron de que sus gobiernos negociasen acuerdos bilaterales desiguales con los gobiernos de los países emisores. Los gobiernos se han mostrado no sólo lentos, sino también reacios a la hora de garantizar los derechos de reunificación familiar. De hecho, los inmigrantes han sufrido un irreparable daño en sus familias por la obligada separación.

Durante los años noventa, las escuelas europeas están trabajando con niños inmigrantes de asentamiento permanente principalmente de clase obrera, comunidades que no sólo muestran, sino que incluso refuerzan la diversidad de las sociedades europeas. Los profesores tienen que dar la cara frente a mensajes contradictorios acerca de los derechos de los inmigrantes, sus aportaciones y problemas en Europa. Así, por ejemplo, es un hecho patente que el crecimiento de Europa en la postguerra se ha relacionado directamente con la rápida disponibilidad de mano de obra a través del incremento «natural» o de la migración. De ahí que quienes han migrado junto a la clase obrera europea hayan hecho inmensas contribuciones al crecimiento económico de Europa. Por eso, si bien los profesores oyen hablar del coste social de la mano de obra inmigrante, es importante que sepan que este movimiento de trabajadores es una forma de oculta transferencia de valor de la periferia al centro. Éste es el motivo por el cual la periferia ha soportado el coste de la educación y la formación profesional de esta fuerza de trabajo. La presencia de comunidades inmigrantes, ahora asentadas en Europa, procedentes de países que fueron colonias o que se vieron sometidos a la periferialización a través de los grandes fenómenos del imperialismo, es una parte de procesos más amplios de dominación y control. Cuando

el gobierno alemán se refiere a los trabajadores procedentes de Turquía como extranjeros, éstos son, de hecho, un ejemplo de un grupo nacional históricamente explotado por los poderes europeos. Hacia 1914 Alemania se involucró en la conversión del Imperio Otomano (Turquía) a un país neocolonial dependiente, tras haber colonizado directamente Tanganika, Namibia y Camerún. Como ha dicho Castles:

Es difícil separar el nacionalismo alemán del colonialismo expansionista y del racismo. Las ideologías patrióticas adquieren una forma particularmente extrema como resultado de la emergencia tardía de Alemania como Estado unificado (Castles, Booth y Wallace, 1984).

En cualquier caso, la presencia turca en Alemania tiene implicaciones a largo plazo. Uno de los pocos políticos que mostró cierta preocupación fue el último Heinz Kuhn, en su día premier de la Westfalia del Rhin del Norte y *Ombudsman* para extranjeros, quien manifestó lo siguiente:

La política futura hacia los empleados extranjeros y sus familias que vivan en la República Federal debe basarse en la asunción de que ha tenido lugar un desarrollo del que ya no se puede retroceder, y que la mayoría de aquéllos a quienes concierne ya no son trabajadores invitados, sino inmigrantes para los que el retorno a los países de origen, por diversas razones, ya no es una opción viable (citado en Castles, Booth y Wallace, 1984).

La clase trabajadora europea, aparte de los trabajadores cualificados, no ha sido muy móvil, pero el proceso es más complejo en el caso de los nuevos pobladores de Europa. Ellos han sido usados como un ejército de trabajo en la reserva al que no se ha dado ninguna educación sistemática y continua. El aprendizaje de la lengua no se ha considerado como una cuestión que forme parte de una política educativa más amplia, y sólo han contado con la formación lingüística en relación con el trabajo (Gutfleisch y Rieck, 1981: pp. 341-358).

Los nuevos pobladores pertenecen a la clase trabajadora debido a los vínculos que mantienen con los medios de producción. No obstante, su relación con las clases trabajadoras europeas se ve enturbiada por el racismo, a su vez nutrido por el Estado. Los gobiernos europeos habían esperado que, con la profunda crisis económica, muchos de los nuevos pobladores retornarían a los países de origen y que, de este modo, los gobiernos podrían exportar parte de los costes sociales acumulados. Esto, de hecho, no ha ocurrido. Con todo, los gastos en materia de vivienda, educación, salud y servicios sociales han sido cortados. Esto ha llevado a un incremento de las tensiones en muchas ciudades de Europa. Las clases dominantes han utilizado estas tensiones para culpar a los propios trabajadores que han contribuido a la expansión de postguerra como una amenaza al orden y la seguridad pública. La comunidad negra británica y los nuevos pobladores de Europa han sido, por un lado, mano de obra explotada y, por otro, culpados del malestar social y la decadencia urbana. En la mayoría de los países los políticos más conservadores han avivado el racismo aludiendo con énfasis a la tromba de extranjeros. Pocos gobiernos europeos han proporcionado a las comunidades recién asentadas la confianza en un lugar propio dentro de las sociedades europeas.

REDEFINIENDO NACIONALIDADES

Conforme los inmigrantes se han ido asentando progresivamente en Europa, ha habido una preocupación acerca de la definición de su posición legal y política dentro de las sociedades europeas. En Alemania la situación se complica por los alemanes «étnicos» que llegan a la Europa del Este y Rusia y que adquieren derechos de ciudadanía al poco de llegar. Esto contrasta bastante con los *auslander* que han residido en Alemania durante mucho tiempo y que no pueden adquirir tales derechos.

Los nuevos pobladores de Europa proceden de Estados-nación que en su mayoría poseen poblaciones diversas. Estos pobladores, por lo tanto, no son nacionales del país de origen ni del país de asentamiento. Su posición en términos legales y políticos se dificulta continuamente con la legislación. Esta normativa es racista en su intención y no se dirige contra la «etnicidad» de los nuevos pobladores. Cuando estos grupos hacen frente al racismo en los países europeos, no lo hacen sobre la base de la solidaridad «étnica», sino como nacionales turcos en Alemania o como negros (incluyendo comunidades africanas, asiáticas y caribeñas) en Gran Bretaña. Como los nuevos pobladores viven en Estados-nación europeos, y los ciudadanos no se definen en términos de su «etnicidad», puede que sea útil volver a evaluar el uso de este término. El uso de «etnicidad» por parte de los antropólogos sociales ciertamente no ha ayudado a clarificar este complejo asunto. Para quienes están implicados en tales cuestiones es necesario acometer un análisis más sistemático de las bases de los Estados-nación europeos en términos históricos y contemporáneos, de manera que pueda surgir una definición clara del término. Por ejemplo, ¿cuáles son las diferencias entre las minorías nacionales y las minorías «étnicas»? ¿Aceptan las minorías nacionales (en Jura, Escocia, Bretaña, Gales) los Estados como los definen las nacionalidades dominantes? Además, existe la necesidad de definir la naturaleza de las sociedades europeas y la relación de éstas con las estructuras del Estado-nación.

Desde que las minorías nacionales ocupan posiciones diferentes dentro de las naciones europeas, los pobladores soportan igualmente diversas definiciones por parte de estos Estados. Se otorga un *status* distinto a los nuevos pobladores a partir de realidades diferentes. Hasta cierto punto, la utilización de los términos «inmigrante» o minoría «étnica» (que poseen connotaciones negativas en Gran Bretaña) pueden interpretarse como una mejora de la situación de estos colectivos en un país como Alemania que se considera a sí mismo un país de no-inmigración. De este modo, el cambio en el uso del término «trabajador invitado» (*guest worker*) a «extranjero» o «conciudadano extranjero» (*foreign fellow citizens*) en ciertos círculos, puede ser visto como una mejora. En cualquier caso, mientras los conciudadanos sigan siendo «extranjeros», no podrán disfrutar del mismo nivel de derechos civiles.

Las minorías nacionales en Europa generalmente tienen una base territorial (Escocia, Gales) reconocida constitucionalmente por el Estado. Las comunidades recién asentadas, no obstante, también ocupan espacios urbanos que, puede que no estén reconocidos constitucionalmente, pero, sin embargo, representan el nacimiento de nuevas comunidades. La comunidad negra en Brixton, Southall y Harmondsworth, Inglaterra, vive como parte de la clase trabajadora. De manera similar, los turcos de Kreuzberg, en Berlín Occidental, viven en un «santuario» contra el racismo que, sin

embargo, todavía experimentan. Las escuelas de esos barrios son el reflejo de las comunidades en las que viven los niños.

EUROCENTRISMO Y EDUCACIÓN

Los sistemas de conocimiento se enfrentan a desafíos duales conforme la integración europea adquiere forma. De un lado, Europa se enfrenta a una tradición eurocéntrica en muchos dominios del conocimiento. El imperialismo europeo ha incitado estas concepciones hegemónicas. Como escribe Edward Said:

Sin significativas excepciones, los discursos universalizantes de la Europa moderna y los Estados Unidos asumen el silencio, de manera voluntaria o no, del mundo no-europeo. Hay incorporación, hay inclusión, hay regla directa, hay coerción. Pero sólo rara vez hay un reconocimiento de que se debe escuchar al pueblo colonizado, conocer sus ideas (Said, 1993: p. 58).

Como resultado de la empresa del imperialismo, no sólo es Europa la que está en el mundo, sino que el mundo también está en el viejo continente. Es evidente que esto tiene profundas implicaciones para la transferencia de conocimiento. Todavía los discursos de las periferias colonizadas siguen siendo tratados como marginales dentro de la Europa contemporánea.

Martin Bernal indicó cómo en los siglos XVIII y XIX los europeos desarrollaron una historiografía que negaba la primitiva concepción de que los griegos en los periodos Clásico y Heleno habían aprendido como resultado de la colonización y la interacción entre egipcios, fenicios y griegos (Bernal, 1987). Parte de la razón para esta nueva historiografía es el nacimiento del racismo y el antisemitismo en Europa, y que los románticos y los racistas europeos querían distanciar Grecia de los egipcios y de los fenicios y construirla como la infancia pura de Europa. Era inaceptable, desde su perspectiva, que los europeos hubiesen desarrollado cualquier tipo de aprendizaje o comprensión a partir de los africanos o los semitas.

Este giro historiográfico tiene importantes implicaciones para la construcción de la historia europea y, en particular, para excluir de la academia europea el conocimiento y los sistemas lingüísticos de civilizaciones consideradas inferiores. Como afirma Bernal, el paradigma de «progreso» se empleó para colocar a los griegos en el primer plano y desechar a los egipcios, que estaban gobernados por sacerdotes. Con el surgimiento de la esclavitud negra por parte de los europeos, los negros fueron considerados por los pensadores europeos como incivilizados y, consecuentemente, distanciados de la Europa «civilizada».

La noción de una cultura europea separada del mundo sur del Mediterráneo es una construcción mítica. Las contribuciones al conocimiento en el período antiguo procedentes de esta cercana región incluyen la astronomía de Mesopotamia, el calendario egipcio y las matemáticas griegas, enriquecidas por los árabes. Como señala Amin:

La oposición Grecia = Occidente/Egipto, Mesopotamia, Persia = Oriente es en sí misma un tardío constructo artificial del eurocentrismo. La frontera que separa el Oeste norteafricano y europeo del Este próximo en esa región y las unidades

geográficas que constituyen Europa, África y Asia no tienen importancia alguna en la historia de la civilización; aun cuando el eurocentrismo, en su lectura del pasado, haya proyectado allí la moderna línea de demarcación Norte-Sur que atraviesa el Mediterráneo (Amin, 1989).

Amin argumenta que el mundo medieval euro-islámico dejó de existir durante el Renacimiento cuando Europa adoptó el camino hacia el capitalismo:

En Europa, la civilización vence gradualmente a los pueblos del norte y del este; al sur del Mediterráneo, la cultura islámica gana terreno en el Maghreb. El Cristianismo y el Islam son ambos herederos del Helenismo y, por esta misma razón, siguen siendo hermanos gemelos, aun cuando hayan sido, en ciertos momentos, adversarios implacables. Probablemente sólo en los tiempos modernos —cuando Europa, desde el Renacimiento en adelante, emprende el camino hacia el capitalismo— se forma la línea fronteriza mediterránea entre lo que cristalizará como el centro y la periferia del nuevo sistema mundial que lo abarca todo (Amin, 1989: p. 26).

Los sincretismos del período helenístico preparan así el terreno para el cristianismo y el Islam y sus mensajes universalistas. Con la emergencia del Renacimiento en Europa, se rompe la dominación de la metafísica y se sientan los cimientos materiales del mundo capitalista. El progreso científico se hace manifiesto en el desarrollo de las fuerzas de producción dentro del contexto de una sociedad secularizada que se hace cada vez más democrática.

El Renacimiento es también un punto de partida para la conquista del mundo por Europa:

Si el período del Renacimiento marca una ruptura cualitativa en la historia de la humanidad, es precisamente porque desde entonces los europeos son conscientes de la idea de que la conquista del mundo a cargo de su civilización es un posible objetivo para el futuro (Amin, 1989: p. 73).

Esto se observa hasta cierto punto en 1492 con la elaboración de mapas del mundo y la construcción de una tipología de los diferentes imperios. Conforme se miden los pueblos y sociedades mediante sus fuerzas relativas, se cristaliza el eurocentrismo, que se convierte en un proyecto global. La europeización del globo alberga en su seno una desuniversalización inherente del conocimiento, que se desarrollará durante trescientos años, desde el Renacimiento hasta la Ilustración, expresándose como europea, nacionalista y laica, con un alcance a nivel mundial. Esta cultura dominante europea tuvo que construir de modo arbitrario y mítico su contraparte en «el Otro» y «el Oriental» (véase Gundara, 1990).

Todo esto fue crucial para la construcción de Grecia como «la infancia pura de Europa» y para romper los lazos con su medio en el Mediterráneo, haciéndola parte sólo de Europa. El racismo del europeo, que se construye como perteneciente a una cultura superior y unificada, es un mal endémico.

Las implicaciones que tienen tales fundamentos en la construcción de sistemas de conocimiento no se reducen a una distorsión del mismo y de su historia, sino que hacen que éste permanezca siendo profundamente racista. Las cuestiones relativas a la educación intercultural en Europa, y quizá en el continente norteamericano, no son, por tanto, tan simplistas como afirman críticos como D'Souza (D'Souza, 1992).

Este legado de distorsión se basa en la asunción de que la herencia griega predispuso a Europa a la racionalidad, y mientras Grecia era la fundadora de la filosofía racional, Oriente sigue anclado en la fase metafísica. Como afirma Amin:

La historia de los llamados pensamiento y filosofía occidentales (lo que presupone la existencia de los otros pensamientos y filosofías, diametralmente opuestos, llamados orientales) siempre comienza con Grecia. Se pone el énfasis en la variedad y los conflictos de las escuelas filosóficas, el desarrollo del pensamiento libre de constricciones religiosas, el humanismo y el triunfo de la razón —todo sin referencia al “Oriente”, pues se considera que su contribución al pensamiento heleno no existe (Amin, 1989: p. 91).

Tal visión de la historia asume que los europeos tomaron el relevo del pensamiento griego en el Renacimiento, y que este pensamiento se hizo adulto en la filosofía moderna. El período de doscientos años que separa «la antigüedad griega del Renacimiento europeo son tratados como un largo y nebuloso período de transición» (*ibid*). La concepción que posee Amin sobre esta cuestión conecta con la investigación de Martin Bernal en la que demuestra la invención de la Grecia antigua.

El reto que los sistemas educativos europeos tienen ante sí es el de involucrarse en el establecimiento de amplias conexiones con otras culturas y civilizaciones que son parte de la construcción de la sociedad europea contemporánea y, también, el desarrollo de una comprensión de su pasado que incluya las conexiones entre Grecia, Egipto y Oriente Próximo.

El eurocentrismo no es simplemente una cuestión de prejuicios y errores que intensifican la xenofobia y el chauvinismo. De acuerdo con Amin, el eurocentrismo:

... ha sustituido las explicaciones racionales de la historia con pseudo-teorías parciales, remendadas juntas e, incluso, contradictorias entre sí en algunas ocasiones... La distorsión eurocéntrica que construye la cultura capitalista dominante niega la ambición universalista sobre la que esa cultura proclama estar fundada (Amin, 1989: p. 104).

La Ilustración no llegó como un fenómeno universal, a pesar de los intentos por aprender de otras culturas, sino definida como una respuesta europea al oscurantismo del Cristianismo.

Hay contribuciones obvias que los sistemas académicos y educativos pueden hacer en el contexto del igualitarismo democrático que también son un rasgo de las sociedades europeas. Tales cuestiones teóricas deberían tener implicaciones para lo que constituyen los *curricula* comunes en las escuelas europeas. Sin ese *curriculum*, cada comunidad particular demandaría una escolaridad separada para sus grupos religiosos o étnicos. El surgimiento de los naturalismos étnicos, culturalistas y fundamentalistas en Europa es un ejemplo que hace al caso, algunos de los cuales han llevado a la ruptura de Estados-nación.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ESCUELAS

Mientras que algunos gobiernos nacionales o locales han elaborado políticas para abordar el tema del racismo y desarrollar una educación intercultural, las

escuelas también necesitan diseñar sus propias políticas en este campo. Todas las escuelas de Europa necesitan un planteamiento de educación intercultural, sin embargo, en la práctica no ocurre así. Tales políticas necesitan ser legitimadas tanto dentro de la comunidad escolar como en las comunidades en las que están situadas las escuelas (Macdonald *et al.*, 1989). Estas políticas deben encarar no sólo la existencia del racismo, sino también la compleja cuestión de las comunidades escolares socialmente diversas. A lo largo de toda Europa hay una amplia gama de formas en las que el Estado laico aborda estas cuestiones, en oposición a aquellos países en los que las denominaciones religiosas están próximas al Estado y, por lo tanto, las escuelas enseñan educación religiosa.

La traslación de tales políticas a la dirección, administración y práctica escolar es un indicador claro de lo efectivas que son.

Un elemento crítico en la puesta en marcha de la educación intercultural es el conocimiento y las destrezas de los propios profesores. Se puede acometer la formación inicial del profesorado en estrecha cooperación con escuelas que poseen planteamientos eficaces en estos temas. También es necesario una formación permanente al respecto durante la vida profesional de los profesores. Las escuelas deberían garantizar que todos los profesores adquiriesen tales competencias en materia pedagógica y curricular.

El problema para las escuelas, en cualquier caso, es que muchos gobiernos no comparten esta perspectiva. Por ejemplo, un reciente documento consultivo del gobierno británico o Libro Blanco (*White Paper*) (DFE, 1991), insiste en el desarrollo espiritual y moral y afirma:

«Se debería seguir prestando la debida atención a la herencia cristiana y las tradiciones de la nación, tanto en el contexto de la educación religiosa como en el culto colectivo en las escuelas» (DFE, 1991: p. 9).

No es apropiado tratar de esta manera a una sociedad con múltiples creencias. La oportunidad para el culto de otros credos se mantiene al margen, lo que sugiere que sólo el cristianismo tiene un *status* reconocido. Como resultado, en la mente de muchos padres y niños, los otros credos son apreciados como algo de segunda clase y exótico. Esto desvaloriza la comprensión de los demás credos y es en sí mismo algo divisorio. Tal diferenciación puede conducir al conflicto, siendo equiparados credos minoritarios y fundamentalismo, como ha ocurrido cada vez más en relación con el Islam dentro de Europa. Una consecuencia potencial, al menos en Gran Bretaña, es que todos los asiático-británicos, independientemente de su bagaje, son considerados como «fundamentalistas musulmanes», amenazando de este modo cuestiones de igualdad religiosa y racial de trato.

Esto suscita cuestiones a dos niveles. Uno es cómo pueden las escuelas garantizar que los musulmanes y los miembros de otras comunidades de credo recibirán el mismo trato educativo. El segundo es cómo pueden las escuelas encarar el tema más amplio que evocan los debates religiosos, a saber, que los ingleses blancos se hagan con los sentimientos, las formas de ver y entender que poseen esos ciudadanos británicos que no son ingleses blancos, a los que se clasifica como el «otro» y cuyas voces a menudo ignoran tanto la escuela como la sociedad.

Las escuelas entre cuyas finalidades no se contemplan las necesidades interculturales de ambos grupos de niños, el mayoritario y el minoritario, pueden ayudar con su correspondiente práctica al mantenimiento del racismo y el fundamentalismo en la escuela y la sociedad. De hecho, puede que parte de la explicación del incremento del fundamentalismo en sociedades modernas y, de *facto*, laicas, radique en que tales Estados no han logrado proporcionar un marco firme y seguro para las comunidades de diversos credos. Como consecuencia, la educación religiosa y de los valores merece un replanteamiento en las escuelas, en especial en la medida en que éstas puedan ayudar en el proceso de desarrollo de un sistema de valores común y compartido por alumnos de *backgrounds* diversos.

En principio, por tanto, la discusión de valores a través de la educación pública debería limitarse a los valores del Estado laico dentro del dominio público. Una característica básica debería ser la puesta en práctica real y efectiva de la igualdad de oportunidades y de resultados en la educación para todos los niños. La escuela en una sociedad plural no debería interferir en el dominio privado y autónomo del individuo, pues la esencia del pluralismo es el reconocimiento de, y el respeto por, estilos de vida y sistemas de creencias diversos en el dominio privado de las familias, grupos e individuos. Sin embargo, la escuela en tanto institución social tiene la obligación de fomentar y nutrir el bien común de todos sus miembros, y puede que no desee ignorar el conocimiento religioso y los valores en su relación con los de una sociedad laica diversa. En contraste, la instrucción religiosa pertenece al dominio privado. No obstante, el conocimiento ético, religioso, espiritual y filosófico es parte del dominio público y debe enseñarse, como un prerrequisito para el mantenimiento de la tolerancia religiosa en una sociedad democrática.

El ejemplo de la religión demuestra las dificultades que habrán de afrontar las escuelas en muchos países europeos si han de articular fines, objetivos y políticas con sentido educativo y que satisfagan las necesidades de todos sus alumnos, provengan de una mayoría o de una minoría. Asimismo, es necesario que las escuelas presten una atención similar a otra serie de cuestiones como el multilingüismo, y la posición de la escuela en relación a la xenofobia, el racismo y la discriminación (véase Gundara y Jones, 1993).

JÓVENES ADULTOS Y LA EUROPA FORTALEZA

El proceso de escolarización contribuye de manera significativa a la perpetuación de la marginalidad de los niños de padres inmigrantes, que ocupan un *status* socioeconómico bajo en muchas sociedades europeas. No parece que la escolarización sea el único, ni tan siquiera el principal, determinante en la reproducción de la situación de este grupo. No obstante, refleja las disposiciones estructurales e ideológicas en cada país dado el papel que juega la educación en relación con la socialización, la acreditación y, por implicación, la concesión y denegación del acceso al trabajo. Otorgar un peso excesivo a la importancia de las condiciones socioeconómicas en relación al fracso de los estudiantes es encontrar excusas para el sistema escolar.

En general, la generación actual de estudiantes sufre el obstáculo básico de un pobre origen socioeconómico agravado por factores de distancia cultural. Haciendo

un análisis más fino de los factores que influyen en los resultados, se muestra que el bagaje social, el tamaño de la familia, la no asistencia al jardín de infancia y el interés de los padres, poseen cierto poder explicativo en relación a las dificultades escolares. El origen nacional en sí mismo no parece ser un factor significativo dado que, por lo general, italianos, españoles, belgas, alemanes y polacos obtienen mejores resultados en Francia que sus coetáneos franceses. No obstante, en el caso de los estudiantes de origen norteafricano el país de origen es un factor discriminante que, en comparación con otras nacionalidades, indica la importancia de la distancia cultural. La expansión de los diferentes grupos nacionales en los cursos del segundo nivel sigue una especie de jerarquía: españoles, italianos, argelinos, portugueses, marroquíes. El rendimiento escolar puede ser explicado por un complejo modelo que incluya factores tales como la proximidad lingüística del grupo nacional, la existencia o no de una comunidad de «bienvenida» bien establecida y la compatibilidad de los sistemas escolares.

En cualquier caso, la humilde posición económica es lo que mejor explica el fracaso de esos estudiantes en Francia, la de aquellos con origen portugués y norteafricano, pues reafirma todos los factores culturales.

En Alemania, la distribución de sus padres en los sectores más bajos de la economía se constituye como el hecho que más influye en la situación de los estudiantes de segunda generación. Además, los trabajadores extranjeros en Alemania tienen unas condiciones laborales caracterizadas por la inseguridad en el empleo, el trabajo por turnos, el trabajo a destajo y unas altas tasas de accidentalidad. Las revueltas producidas en varias ciudades en el último año mostraron a la luz pública la situación continua de abandono de las áreas urbanas deprimidas y las privaciones sufridas por quienes las habitan (Gundara, Kimberley y Jones, 1992).

Se culpa a la crisis económica de la situación, pero, de hecho, parece que hay poca voluntad política para afrontar los problemas de xenofobia, del racismo y las dificultades de quienes están desprotegidos en general. Es más, se puede argumentar que las mismas estructuras sobre las que se articula la voluntad política se basan en posiciones ideológicas racistas.

Una importante característica del racismo de la Nueva Derecha en Alemania es la aceptación de los alemanes «étnicos», que no han contribuido económicamente ni tienen conexión alguna con el cuerpo político, mientras se rechaza a los turco-germanos de tercera generación (véase G. Hoff en Moodley, 1992). Las desventajas socioeconómicas son sólo parte de un «doble vínculo» en el que se encuentra la generación más joven y sus padres. La intolerable carga añadida que tienen que soportar incluye el abuso racial, los ataques físicos y una discriminación abierta y encubierta. También se hallan en una situación en la que se les consideran estereotipos, o su existencia es negada, en los *mass media*, en libros de texto escolares y en otras formas de discurso público.

Es imposible ignorar la relación que existe entre la centralidad del declive de las economías europeas y la marginalidad de los jóvenes adultos de origen inmigrante. La recesión económica es un hecho clave de la vida para la segunda generación. No sólo sufren la peor parte de la crisis, reforzando su posición de clase por debajo de la de clase obrera en general, sino que sufren la hostilidad de las comunidades mayoritarias que cargan sobre ellos la culpa de su creciente desempleo. Así, los

grupos minoritarios son víctimas de políticas con las que los gobiernos se justifican ante la población mayoritaria.

El otro factor al que se debe situar en un lugar central es la omnipresencia del racismo. Tanto si apunta a una minoría cuya tez descubre su «extranjería», como si gira en torno a diferencias culturales visibles tales como las observancias religiosas, su efecto es ayudar a legitimar el mantenimiento de grupos que son visiblemente extranjeros en las posiciones socioeconómicas más bajas de la sociedad. Además, las disposiciones estructurales en instituciones, en particular las escuelas, contribuyen a mantener la marginalidad de la generación más joven.

En este contexto, hay cuatro áreas principales en las que el sistema escolar juega un papel relevante en la marginación y posterior empobrecimiento de los hijos de quienes se han asentado en Europa:

1. **Empleo.** Los niños de origen inmigrante no disfrutan de las mismas posibilidades de encontrar un empleo que la mayoría de la población. Para la mayoría de ellos, el desempleo es la única salida al acabar la escolarización, y es muy posible que lleguen a convertirse en una parte de los desempleados permanentes. En gran medida, esto es el resultado de formas generales de discriminación que funcionan en contra de ellos, pero igualmente una parte importante de responsabilidad le corresponde al sistema escolar, con su dependencia de los mecanismos de calificación, selección, clasificación y seguimiento. Los procedimientos de selección conducen a los estudiantes de segunda generación al fracaso con una eficacia inexorable. Para muchos de estos niños, la escolarización no proporciona una oportunidad educativa, sino más bien un aprendizaje de la marginación que lleva al desempleo.

2. **Status legal.** Los niños de origen inmigrante están sujetos a una considerable e innecesaria sensación de inseguridad respecto a su nacionalidad, su trabajo y sus derechos de residencia. La situación escolar de la segunda generación está muy influida por esta inseguridad, que podría eliminarse con el suficiente coraje político. Las implicaciones para la educación de todos los estudiantes son también considerables. Un reconocimiento general y auténtico del asentamiento permanente, ya el caso de *facto*, tendrá amplias implicaciones para cambiar toda la sociedad, de ahí su gran importancia para el *curriculum* escolar y las bases de la escolarización.

3. **Pobreza.** La segunda generación vive bajo peores condiciones que la mayoría de la población. Debe señalarse que su alojamiento, su situación medioambiental, la acumulación de insalubridad que padecen y otros problemas sociales que les afectan, demandan cambios en la asignación de recursos. Los recursos que se les dedica son cada vez más vulnerables en esta época de recesión económica. Todo ello afecta al panorama que los jóvenes adultos de familia inmigrante tienen ante sí en la sociedad y, más específicamente, a su participación en las escuelas. Con el desempleo, especialmente alto entre los que abandonan la escuela, parece quedar poca posibilidad de que adquieran los medios que hagan que esta situación se transforme sustancialmente.

4. **Ideología.** La segunda generación parece estar viviendo en sociedades cuyas ideologías sostienen la extendida creencia de que ellos (como hijos de inmigrantes) no deben estar allí. Aun cuando su presencia se acepte de mala gana, a menudo son

vistos como una masa indiferenciada en términos estereotípicos. El concepto de una cultura nacional homogénea, para la que son vistos como una amenaza «de fuera», rara vez se cuestiona. Ello a pesar de una larga historia, especialmente en Francia y Gran Bretaña, de minorías nacionales, como los bretones y los galeses, en su intento para ganar el reconocimiento de su presencia cultural en la amplia sociedad. Sin embargo, las mejoras recientes en esto último pueden ser un signo de esperanza. Es importante entender cómo los procesos de escolarización contribuyen, sin pretenderlo, a la marginación de esta joven generación, y cómo la construcción de contra-culturas escolares por parte de estos jóvenes también contribuye a este proceso. Así, el rechazo por parte de muchos de estos niños de los valores y actitudes del sistema escolar es el producto del «sentido común» hegemónico. La reconstrucción de una ideología que dote de sentido a su imagen del mundo garantiza, paradójicamente, que continuarán marginados en su sociedad. Si va a ocurrir un cambio significativo, es esencial que las escuelas, como el principal instrumento de la transmisión ideológica intergeneracional, deban examinar de nuevo su actuación más profundamente.

Dados estos cuatro factores, muchos de los niños de la generación más joven se repliegan sobre sí mismos, quizá como una forma de resistencia ante su estigmatización por parte de la sociedad. En otros, la resistencia puede hacer que rechace de plano los valores de la mayoría dominante. Muchos, junto con sus padres, se han desilusionado de, y son críticos con, una sociedad y un sistema escolar que dice ofrecer mucho, pero que apenas si les ha concedido algo. No sorprende, pues, que a menudo muchos de los jóvenes no estén dispuestos a aceptar la clase de trabajos que sus padres fueron obligados a realizar como inmigrantes. Ni tampoco que quienes son forzados al «ocio» a través del desempleo expresen esta insatisfacción con algo más que palabras.

Con este panorama general, ¿qué medidas pueden adoptar los que diseñan políticas a los niveles comunitario, local, regional y nacional para mitigar la desventaja educativa actual que sufre gran parte de la segunda generación? Un punto de partida reside en que la desventaja educativa, como quiera que se la defina, tiene que situarse en el contexto social total.

La educación debería ayudar a preparar a todos los niños para una vida participativa completa en una sociedad culturalmente diversa. Esto implica que los gobiernos nacionales necesitan ser, incluso, más explícitos acerca de su aceptación de los cambios poblacionales que han tenido lugar en las últimas décadas (Ray y Ponwassie, 1992).

La educación debería ejercer un rol de liderazgo en la lucha contra el racismo. Esto implica que la actual legislación antidiscriminación debe ser más eficaz, a fin de que los grupos minoritarios tengan confianza en su capacidad para protegerles. Tal legislación, aunque ampliamente basada, debería contener secciones que permitan claramente a los grupos minoritarios pedir cuentas al sistema escolar si creen que sus hijos están siendo discriminados, intencionalmente o no. Además, es esencial que la educación en los países europeos aporte a todos los niños las destrezas e información necesarias para combatir el racismo abierto y encubierto.

Los sistemas educativos pueden garantizar que el rendimiento de los niños de grupos minoritarios, incluyendo los de la segunda generación, debe ser el mismo que

el de sus iguales. De la vieja preocupación por el rendimiento de la clase obrera en general se deduciría que no está claro en modo alguno que haya una definición acordada de «rendimiento».

La educación debería capacitar a cada niño tanto para que alcance el dominio general de la lengua nacional, como para su completa formación en el uso de su lengua materna, caso de ser diferente. Poner en práctica esto significaría que habría que incluir el aprendizaje de la lengua materna en la educación general y poner a disposición los recursos necesarios para implantarla con éxito. Ello requiere unas adecuadas distribuciones presupuestarias, así como unas estructuras escolares apropiadas, para asegurar igualmente una apropiada oferta educativa.

Todavía continúa la preocupación por la cobertura educativa especial de los niños turcos en Alemania y los niños de origen caribeño en Inglaterra, y requiere un seguimiento de los procedimientos de evaluación. La consideración de estos niños como el «problema» y su presencia desproporcionada en las escuelas especiales es un freno para una educación equitativa.

Una cuestión central de todas las escuelas en Europa es el *curriculum*. Un *curriculum* eurocéntrico que no se base en las diversas fuentes de conocimiento aleja a todos los niños de adecuadas oportunidades de aprendizaje. Incluso en áreas aparentemente monoculturales, la importancia de un *curriculum* intercultural es enorme si los niños han de desarrollar destrezas críticas en relación a las creencias y comportamientos xenófobos.

Enseñar un *curriculum* intercultural y asegurar que la educación en las escuelas sea eficaz para todos los niños requiere cambios en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Una adecuada formación del profesorado ayudaría a garantizar que todos los estudiantes están siendo preparados para una Europa única pero diversa en el siglo veintiuno.

BIBLIOGRAFÍA

- Amin, S. (1989): *Eurocentrism*. London, Zed Books.
- Batelaan, P.; Gundara, J.; Markou, G. y Pippo, T. (1992): *Interculturalism in Swedish Teacher Education*. UHA Report 1992, 18. Stockholm, National Swedish Board of Universities.
- Berger, J. y Mohr, J. (1975): *A Seventh Man*. London, Penguin.
- Bernal, M. (1987): *Black Athena: The Afro-Asiatic Roots of Classical Civilization*, vol. 1. New Brunswick, Rutgers University Press.
- Castles, S.; Booth, H. y Wallace, T. (1984): *Here for Good: Western Europe New Ethnic Minorities*. London, Pluto.
- Castles, S. y Kosack, G. (1973): *Immigrant workers and Class Structure in Western Europe*. London, Oxford University Press.
- Denitch, B. (1990): *The End of the Cold War: European Unity, Socialism and Shift in Global Power*. London, Verso.
- DFE (Department for Education) (1991): *Choice and Diversity: a New Framework for Schools*. London, HMSO.

- D'Souza, D. (1992): *Illiterate Education. The Politics of Race and Sea on Campus*. New York, Vintage Books.
- Gundara, J. (1990): «Societal Diversity and Issue of "The Other"». *Oxford Review of Education*, vol. 16, núm. 1, pp. 97-110.
- (1992): «The Dominant Nation: Subordinated Nations and Racial Inequalities», en Lynch, J.; Modgil, C.; Modgil, S. (Ed.): *Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction*, vol. III. London, Falmer Press, pp. 67-77.
- Gundara, J. y Jones, C. (1993): «Strategies for Effective Schools in Multicultural Societies». Conferencia, Social Diversity and Discrimination in the Common Curriculum, International Association for Intercultural Education and Ann Frank Centre Conference, Bergen 27-30 January.
- Gundara, J.; Jones, C. y Kimberley, K. (1992): *The Marginalisation and Pauperisation of the Second Generation of Migrants in France, the Federal Republic of Germany and Great Britain relating to the Education of Children of migrants*. Comisión de las Comunidades Europeas, Informe, Contraro N.º 820002.
- Gutfleisch, O. y Reick, B. (1981): *Immigrant Workers (Gasterbeiters) «West Germany, Teaching Programmes for Adults and Children» World Year Book of Education 1981: Education of Universities*. London, Kogan Page.
- Hoff, G. (1992): «Culture in Transition: A View from Berlin», en Moodley, K. (Ed.): *Beyond Multicultural Education: International Perspectives*. Calgary, Detselig Enterprises Ltd.
- MacDonald, I. et al (1989): *Murder in the Playground (The Burnage Report)*. London, Longsight Press.
- OCDE (1983): *Continuous Reporting System on Migration (SOPEMI), 1982*. París, OCDE.
- OCDE (1989): *One School Many Cultures: (CERI)*. París, OCDE, pp. 23-25.
- Ray, D. y Poonwassie, D. (Ed.) (1992): *Education and Cultural Differences New Perspectives*. New York, Garland Publishing.
- Said, E. (1993): *Culture and Imperialism*. London, Chatto and Windus.

Traducción: Rafael A. Pulido Moyano.