

## **El desafío de la interculturalidad en el aula: Experiencias para la asimilación de valores y el conocimiento del otro**

**Carmen Valero Garcés**  
Universidad de Alcalá

### **Resumen**

En las aulas de nuestros centros educativos los cambios se suceden a gran velocidad. En las últimas décadas, de estar llenas de niños<sup>1</sup> españoles, se han quedado medio llenas y, además, se han incorporado otros alumnos que traen lenguas y culturas diferentes. Cifras y razones aparte, la escolarización de hijos de inmigrantes está provocando una situación novedosa en muchos centros de enseñanza primaria y secundaria: el encuentro de lenguas y culturas. La Administración ha demostrado y demuestra cierta sensibilidad hacia estas nuevas realidades y contempla en sus proyectos la puesta en marcha de una política cultural hacia la inmigración. Mientras ésta se perfila y se hace extensiva al territorio nacional, parece necesario llevar a acabo acciones puntuales que favorezcan la vida en común de todos los alumnos y su educación en unos valores de convivencia pacífica y respeto mutuo. En esta tarea todos los agentes que intervienen en el aula son importantes y no únicamente los que llegan, sino también los que ya están. El propósito de mi comunicación es precisamente dar cuenta del conocimiento que los alumnos (españoles o no) tienen de otras culturas y cómo traducen a la suya propia y asimilan nuevos valores y conceptos tomando como excusa la literatura. El trabajo se centra en una experiencia basada en la lectura de dos historias de origen diferente a las que siguen una serie de preguntas dirigidas a captar el significado que el concepto de interculturalidad tiene para los alumnos.

### **Abstract**

In the last decade, changes in the Spanish educational centers have taken place at great speed. The classrooms, of being full with Spanish children, are half full due to demographic reasons, but also to the incorporation of other students that bring different languages and cultures. Immigrant children's education is causing a novel situation in many centers of primary and secondary teaching: the encounter of languages and cultures. The Administration has demonstrated certain sensibility toward these new realities and has

---

<sup>1</sup> Se utiliza el género masculino como la forma no marcada para referirse tanto al masculino como al femenino, es decir: niños = niños, niñas.

started the development of a specific educational policy. While this is profiled and it becomes extensive to the national territory, it seems necessary to take actions that favor students' life in common and their education in peaceful coexistence and mutual respect. In this task all the agents that intervene in the classroom are important, that is, not only those that arrive, but also those that were already there. The purpose of my paper is to give account of the knowledge that the students (Spanish or not) have of other cultures and how they assimilate new values and concepts. The project consisted is an experience based on the reading of two histories with specific cultural references- Arabic and English-, followed by a series of questions directed to capture the knowledge of 'the other' and the meaning of *intercultural education* by the students.

## 1. Introducción

Comencemos con una breve introducción sobre la evolución de la sociedad española en las últimas décadas que nos permita enmarcar el presente trabajo. A partir de la década de los 80 se produce en Europa un cambio de perspectiva en cuanto a la reflexión sobre la interculturalidad y el debate se enriquece y se hace también más complejo involucrando a toda la sociedad, incluida la escuela. El objetivo se transforma también: ya no se trata de políticas restringidas sólo a los hijos de los inmigrantes extranjeros sino que se extiende a todos los alumnos con lo que pasa a hablarse de educación para la alteridad o de educación para todos. Se trata de una nueva concepción de la llamada Educación Intercultural. Desde el Consejo de Europa se impulsa esta nueva iniciativa, unida indefectiblemente a una reflexión sobre el carácter monocultural de las escuelas de los países europeos. Desde allí se define la Educación Intercultural como la búsqueda de diálogo entre diversas culturas, utilizando métodos participativos y superando la simple coexistencia vacía de culturas (multiculturalismo). Puig (1991:16) ve esta política como una estrategia a largo plazo en la que, partiendo de la existencia de la diferencia cultural, se avanza hacia el intercambio, la apertura, la intercomunicación y la interpretación entre distintas culturas, donde- y cito textualmente- la "diferencia cultural se valora como fuente de enriquecimiento". Es decir, se defiende la solidaridad y el respeto a las distintas culturas y se apuesta por una educación democrática, pluralista, con igualdad de posibilidades para todos dentro de las diferencias y por un enriquecimiento mutuo y compartido. Ello, según el autor, nos llevaría a la *comprensión intercultural* que en la práctica aún se encuentra en sus inicios, debido a los prejuicios, tópicos o estereotipos que se constatan en la vida diaria y a los que habría que añadir la lengua, considerando la

torre de babel que es Europa y que lleva a Giménez (1994: 25-26) a preguntar: ¿alguien les dijo a los inmigrantes lo difícil que iba a ser el tema de la lengua? Saben de Europa, de su riqueza, democracia, trabajo....pero, ¿imaginaron las dificultades lingüísticas?.

Este debate ha llegado también a España aunque más tardíamente y al compás de un aumento de la población inmigrante y de la entrada en nuestras escuelas de niños procedentes de otras lenguas y culturas. Sin embargo, en pocos años este país ha recorrido de forma a veces confusa y a veces atrevida un camino que en otros países ha necesitado de varias décadas. Hemos pasado de la homogeneidad cultural (sin entrar en el debate de la existencia de otras comunidades lingüísticas) a ser un país pluricultural, al menos en determinadas zonas. En este paso acelerado se corre el riesgo de que la sociedad, lejos de ver una riqueza en la diversidad, vea un peligro potencial a la propia identidad: es el miedo al otro, al diferente, y, por lo tanto, a la defensa de una visión etnocentrista de la propia cultura y una visión jerarquizada de las mismas.

La escuela es, sin duda, un buen barómetro para observar el avance de las nuevas políticas dado que a ella asisten personas en una edad de gran permeabilidad y facilidad para la asimilación o rechazo de valores y de los cuales depende además el futuro. De acuerdo con esta visión, el gobierno español empieza a tomarse en serio la educación intercultural en la década de los noventa siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea y ante la nueva realidad social que empieza a perfilarse. Son varios los documentos legales que recogen la preocupación y el interés suscitado por esta nueva tipología de alumnado. Citaremos cuatro que consideramos básicos.

La LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) constituye el instrumento más claro. En ella se recogen las bases de una educación centrada en el respeto a la diferencia, a la pluralidad cultural y a la tolerancia, tal y como se contempla en la Constitución. En el preámbulo de la LOGSE se definen como objetivos básicos de la educación los siguientes:

- La formación para el ejercicio de la libertad, tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural.
- La adquisición de hábitos de convivencia y de respeto mutuo.

- La lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión.

Y entre los principios básicos, en el artículo 2, se hace además hincapié en el rechazo a todo tipo de discriminación y en el respeto a todas las culturas. Y el Título V se dedica a la compensación de las desigualdades en la Educación, asignando a los poderes públicos la obligación de desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con las personas y grupos sociales que se encuentren en situaciones desfavorecidas, debido a factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

A partir de estos presupuestos la LOGSE se convierte en punto de partida y referencia de todos los cambios que se produzcan en este sentido. En 1995 se aprueba la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE 21-11-95), de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE), que establece en su Disposición adicional segunda las condiciones para la *Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales* a través del Proyecto Educativo del Centro y del Proyecto Circular que cada centro desarrolla con la intención de dejar de realizar acciones puntuales y esporádicas para pasar a formar parte de la educación formal.

Al año siguiente se aprueba el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (BOE de 12-3-96), de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, y concreta en su artículo 9 los recursos, medios y apoyos extraordinarios necesarios. En 1999 se aprueba la Orden de 22 de julio de 1999 (BOE de 28-7-99), por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, desarrolla el Decreto anterior y obliga a las Administraciones educativas a llevar a cabo una serie de prevenciones de gran calado para conseguir la compensación educativa. Dada su importancia nos limitaremos a mencionar los objetivos allí expresados:

Las actuaciones de compensación educativa en centros, prevista en el artículo 6.2.a del Real Decreto 299/1996, se dirigirán a la consecución de los siguientes objetivos: 1. Garantizar la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa teniendo en cuenta su situación inicial de desventaja social. 2. Favorecer la acogida y la inserción socioeducativa del alumnado perteneciente a sectores sociales

desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja. 3. Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa. 4. Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones de compensación educativa del centro. 5. Establecer los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias del alumnado con necesidades de compensación educativa en el proceso educativo de sus hijos. 6. Crear líneas de coordinación de los centros educativos con instituciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro, que desarrollen actividades encaminadas a la promoción e inserción del alumnado pertenecientes a minorías étnicas o culturales en desventaja, y a otros sectores sociales desfavorecidos.

En estos objetivos se recogen, sin duda, las dos líneas principales de actuación en educación intercultural (Brotos 1994:137): Una dirigida hacia las minorías, con un apoyo claro para poder superar situaciones de desigualdad, integrándolas en la sociedad de acogida, pero sin que pierdan su cultura y su identidad, la otra dirigida hacia las mayorías, promoviendo actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas minoritarias. En este sentido supone un desafío puesto que hay que educar en la diversidad y a su vez hacer un proyecto integrador; además, el proceso para alcanzar tales objetivos está también lleno de dificultades, dificultades que vienen marcadas, por un lado, por la escasez de experiencias en este terreno, y, por otro lado, por las diferencias y dificultades que se dan en tres colectivos directamente implicados: los alumnos, el profesorado y los padres.

No vamos a detallar estas dificultades. Únicamente resaltar el interés creciente por la puesta en práctica de experiencias interculturales y el apoyo de algunos Ministerios con iniciativas tales como las del Ministerio de Educación que subvenciona a algunas ONGs en programas como "Seguimiento escolar a minorías", el programa "Jóvenes contra la Intolerancia", financiado por el Ministerio de Asuntos Exteriores para la lucha contra el racismo y la xenofobia, el Programa de Educación para la Convivencia "Vivir juntos" (BOE, Orden 6.05.1994) desarrollado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía desde 1994 así como el Programa de Educación en Valores (BOJA 19/12/1995 y 17/1/1996). Son experiencias que pretenden reducir la evidente desigualdad entre alumnos que proceden de grupos étnicos minoritarios frente a los de la mayoría

autóctona, desigualdad manifiesta en ocasiones por un escaso o nulo conocimiento de la lengua de la sociedad de acogida y, con frecuencia, asociado a un estrato de procedencia socioeconómico también más bajo.

Tales experiencias puede contribuir a mejorar la situación tan negativa que presenta Calvo Bueza (1990, 1993) en sus estudios sobre análisis de textos escolares donde muestra como la cultura española, y cito textualmente (1994: 59), “por medio de sus instituciones y de sus libros de texto, transmite los valores ideales de la igualdad y solidaridad, pero otros agentes sociales y la praxis cotidiana socializan a los niños en prejuicios y estereotipos negativos, estableciendo una “jerarquía del rechazo” a cuya cabeza están los gitanos, los árabes y los negros africanos”. Lo cierto es que, por falta de recursos humanos y económicos o escasa relevancia del factor inmigrante u otros factores, estas acciones se han reducido en muchos casos a acciones puntuales y, como apuntan algunos autores, las actuaciones de formación intercultural en España están en una fase prehistórica. Faltan todavía muchos proyectos por desarrollar en los que los elementos básicos de una educación intercultural estén presentes. García Martínez (1994: 151) resume estos elementos del siguiente modo:

- a) necesidad de *pensar al otro*, o de evitar caer en la *neutralización* de las diferencias de todo tipo ya sean étnicas, sexuales o de estilo de vida
- b) negación del etnocentrismo
- c) asunción de la alteridad como un elemento sustancial a nuestra propia vida que nos lleva a sentirnos diferentes en los diversos estadios vitales por los que atravesamos.

El Ministerio de Educación (MEC), a la hora de llevar a la práctica el contenido de la LOGSE, desarrolla redes de apoyo educativo en aquellos centros que lo necesitan consistentes en proporcionar profesores de apoyo a minorías dejando que sea el propio centro el que diseñe las acciones a seguir. En esta tarea el MEC suele buscar el apoyo de las ONGS siendo éstas las encargadas de desarrollar planes de choque o sensibilización con actuaciones concretas y son las que en realidad llevan la carga de lograr la integración, no sólo en el tema de la educación compensatoria en la escuela, sino también en otros muchos sectores de la vida social como sin duda todos conocemos. J. P. Arias (1999: 69) desglosa claramente los objetivos en los que en la mayoría de los casos se centran estas organizaciones. Son

fundamentalmente dos, a cada uno de los cuales les corresponde ciertas actividades:

Objetivo 1: Consolidar la intervención directa con los escolares inmigrantes. Se lleva a cabo a través de:

- a. Clases de lengua del país receptor
- b. Clases de lengua del país de origen
- c. Actividades extraescolares que faciliten la integración y el respeto mutuo entre el colectivo inmigrante y el resto del alumnado.
- d. Intermediación entre los padres y los centros escolares
- e. Análisis de la situación en los centros escolares y detección de problemas y necesidades específicas.

Objetivo 2: Ofrecer formación intercultural, que se lleva a cabo a través de:

- a. Formación de formadores interculturales
- b. Formación de equipos directivos
- c. Formación del profesorado
- d. Inclusión de la interculturalidad en el diseño curricular de los planes de estudios de los futuros educadores.
- e. Elaboración de materiales a todos los niveles.

A la hora de poner en práctica dichos objetivos, Adela Franzé (1994: 79) señala claramente que hay que diseñar las tareas, los materiales, los procedimientos y los recursos didácticos sobre la “base de la experiencia cultural de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y sus saberes e intereses”. Es decir, y cito nuevamente, que “la diversidad no sea un referente abstracto, sino un componente esencial de las estrategias educativas”.

Llegados a este punto hay que insistir de nuevo en que muchas actividades que se realizan tienen carácter puntual y no siempre intercultural aunque se metan bajo dicho epígrafe. Por ejemplo: fiestas étnicas, folklore, jornadas en las que, si bien tienen como objetivo el conocimiento mutuo y el reconocimiento intercultural, generalmente lo que se da a conocer queda restringido a sus repertorios folklóricos: gastronomía, vestimenta, calendarios festivos, etc.

## 2. Descripción de la investigación

2.1. Objetivos. La actividad que describiremos a continuación, aunque de carácter puntual, pretende sondear el significado de interculturalidad para los alumnos de un centro de educación secundaria en el que conviven estudiantes españoles y extranjeros. Nuestro objetivo principal era comprobar el grado de concienciación o interés por “el otro” o, dicho de otro modo, determinar el conocimiento que de otras culturas tenían los alumnos en clases en las que convivían personas de distinta procedencia.

2.2 Metodología. La experiencia se llevó a cabo en varios centros de Azuqueca de Henares (Guadalajara). El motivo de haber elegido dicha población se debe a que se trata de una ciudad que cuenta con un alto y creciente porcentaje de inmigrantes que proporciona un avariaead lingüística y cultural refeljada en als aulas de los centros educativos. El objeto del estudio son alumnos de ESO, de edades entre 12 y 16 años que conviven en sus clases con personas de otros países y culturas.

La actividad consistía en la lectura de dos historias traducidas procedentes de culturas muy dispares- árabe e inglesa- y que incluyen referencias a objetos, tradiciones, situaciones, personajes nuevos o desconocidos. La primera relata una tradición árabe, dado que el porcentaje más alto de inmigrantes corresponde a Marruecos. La segunda lectura es un capítulo de uno de los libros de *Harry Potter* (en concreto de *Harry Potter y la cámara secreta*) dada la gran actualidad de los mismos y el hecho de que al situarse la acción en Inglaterra y estudiar inglés los alumnos podría resultarles más familiar.

En la primera se describe una tradición del norte de Africa referida a la recogida de la cosecha con ayuda de voluntarios y la participación de las mujeres y jóvenes, cada uno de cuyos grupos ocupaba un lugar determinado y realizaba un tarea concreta en el campo. En el caso del segundo texto, Harry Potter es llamado para entrenar *quidditch*, una especie de fútbol para brujas. Su amigo Colin se entera y le sigue tras meterse por el marco de un cuadro. Ambos se dirigen al campo de entrenamiento mientras Harry describe el juego a su amigo en un tono coloquial y desenfadado. En ambas narraciones se incluyen palabras que no pertenecen al español. Así, en el caso de la primera, los lectores encuentran palabras como *Rhaj*, *Tamagra*, *Echawaran*, *Twisa*, *Amgar*. Y en el caso del segundo palabras tales como *Quidditch*, *Bludgers*, *Seeker*, *Beater*, *Keeper*, *Nimbus 2000*. Aparte de este rasgo y

de una cierta diferencia en cuanto al estilo- más poético en la primera lectura y más informal en la segunda-, ninguna de las dos presenta complicaciones sintácticas.

A dichas lecturas seguían una serie de preguntas dirigidas a llamar la atención del alumno sobre las particularidades de cada texto en cuanto al lugar en el que se desarrolla la acción, lo personajes que intervienen, su grado de familiaridad con los hechos narrados, su capacidad de relacionar los términos que no conocen con otros, su capacidad para adivinar el significado de las palabras por el contexto o con ayuda de definiciones que se les proporciona en otra columna y sus preferencias de lectura.

Aparte de estas preguntas relacionadas directamente con los textos, se incluían también preguntas con la intención de hacerles reflexionar sobre la existencia de diferentes culturas en su propio entorno. Así, por un lado, se les preguntaba si conocían personas de otras lenguas y culturas y, por otro lado, se les sugerían una serie de términos tales como: extranjero, sociedad multicultural, educación intercultural, lengua extranjera y lengua materna- términos habituales en el discurso para la educación intercultural- que debían definir o tratar de explicar.

**2.3. Resultados.** La encuesta se pasó a 100 alumnos de diferentes niveles de 1º, y 2º ESO, siendo en los niveles en los que hay una mayor proporción de extranjeros. Las respuestas son las siguientes: A la pregunta *¿Conocías alguna de estas historias?* más del 90% de los encuestados no conocían ninguna de las dos historias. Y un 10% aproximadamente había leído alguno de los libros de Harry Potter.

A la pregunta *¿Crees que la acción tiene lugar en España?* prácticamente el 100% responde que no. Y a la hora de situar las historias, para la primera, es decir la que refiere la tradición árabe, y titulada *Palabras que desaparecen*, existe un porcentaje bastante alto de alumnos que la sitúan en África sin más, un porcentaje menor (10 %) habla de Oriente, y alrededor del 30 % menciona específicamente Marruecos. En alguna ocasión (8 veces) la sitúan en lugares tan remotos como China o Japón.

En cuanto a la segunda historia, las preferencias se dividen entre Inglaterra o EEUU por igual; sigue la mención a un mundo imaginario o fantástico y en alguna ocasión mencionan Hollywood. A la pregunta *¿qué rasgos o elementos te han hecho pensar que pertenecen a otras culturas?* prácticamente todos (95 %) coinciden en señalar el uso de palabras que no conocen como un rasgo importante.

La pregunta en la que se les pedía *relacionar dos columnas* que contenían la primera de ella los vocablos *Nimbus 2000, Quaffle, Bludgers, Rhaj, Tamagra, Echawaran, Twisa*, y la segunda las siguientes *definiciones o información relacionada: Tradición milenaria de la zona norte de Marruecos, Boda en el Rif (Norte de Marruecos), Trabajadores temporales, Título que recibe un musulmán después de haber peregrinado a la Meca, Escoba mágica, Bateadores en el quidditch y Pelota grande y roja del quidditch* ofrece la siguiente información:

Entre las encuestas contestadas, el porcentaje de aciertos es mayor en el caso de aquellas palabras sacadas de Harry Potter (60 %), es decir, *Nimbus 2000, Quaffle, Bludgers*- palabras inventadas que no pertenecen tampoco al vocabulario inglés pero fácilmente identificable por su grafía y pronunciación- que en el caso de las palabras procedentes de árabe (20 %), que incluyen *Rhaj, Tamagra, Echawaran, Twisa* y que responden a vocablos con un significado y carga cultural específica.

Igualmente ocurre cuando se les pide que *identifiquen a qué se refieren determinados vocablos* como son: *Echawaran, Tamagra, Agbar, Quidditch, Seeker, Snitch, Twisa, Amgar, Beater, Keeper*. En el caso de las palabras tomadas de Harry Potter, el porcentaje de aciertos es mayor (70 %) que en el caso de las palabras tomadas del primer texto (30 %). Como comentábamos anteriormente, cabe especular con la idea de todos los alumnos estudian inglés y que, además de ayudarse del contexto, algunas palabras les resultaban familiares, por ejemplo: *Beater, Keeper, Seeker*. Resulta también curioso que acierten el significado de palabras inventadas en inglés como *Snitch o Quidditch* mientras que encuentran más dificultades con palabras procedentes del árabe como *Echawaran, Tamagra o Twisa* lo cual sugiere una mayor falta de conocimientos del mundo árabe a pesar de convivir con personas que tienen dicha procedencia..

A la pregunta *¿Has tenido dificultades para comprender las historias? ¿Cuáles?* prácticamente todos (96 %) responden que no y un porcentaje no muy elevado (3 %) indica que la principal dificultad se hallaba en el primer relato por las palabras extranjeras que se utilizaban.

A la pregunta *¿Conoces cuentos o historias similares?* sorprende que un alto porcentaje responda que no (70 %), y cuando la respuesta es afirmativa mencionan otros libros de la serie de Harry Potter y en alguna ocasión mencionan *Las mil y una noches, La historia interminable o El señor de los anillos*.

A la pregunta *¿Cuál de las dos historias te ha gustado más?* existe un porcentaje más elevado (60% aproximadamente) de personas que responden que la historia de Harry Potter y las razones que dan son fundamentalmente que les parece más divertida, fácil de leer, el protagonista es un chico de su edad, y el tema es más entretenido.

Entre aquellas personas que prefieren la historia referida a la tradición árabe, se señalan como razones el que les recuerda a Marruecos o el que les gusta conocer historias de otras culturas y países. Hay que indicar que los estudiantes que dan estas respuestas son generalmente extranjeros lo cual puede llevar a pensar en otro tipo de diferencias ya sean culturales o educativas.

A la pregunta: *¿Conoces a personas de otras culturas y lenguas?* prácticamente el 100% de las respuestas es que sí y entre los países más citados se hallan Marruecos y Ecuador, coincidiendo con los países que aportan un mayor número de inmigrantes a la zona. Citan también a Polonia, Portugal, países latinoamericanos como Honduras, Peru, Brazil y en un porcentaje menor EEUU y países de la UE como Inglaterra o Francia.

La última pregunta iba dirigida a conseguir información sobre su *conocimiento de determinadas expresiones o términos habituales en el discurso sobre la educación intercultural* con el fin de conocer el grado de sensibilización sobre estas cuestiones. Los términos incluidos y las respuestas son las siguientes:

Según las respuestas, *extranjero* es identificado como personas de otros país en el 80% de los casos y únicamente en 3 casos se relaciona con inmigrante y en otro par de casos con alguien desconocido.

En cuanto a definir *sociedad multicultural*, la respuesta más generalizada es la de que se trata de una sociedad con muchas culturas (50% aprox), otras definiciones dadas son las siguientes:

- Sociedad que acepta todas las culturas
- Gente de muchas culturas
- Tratar con gente de otras culturas
- Sociedad en la que se hablan muchas lenguas y culturas.

En cuanto a *educación intercultural*, las respuestas son bastante dispares y en un

alto porcentaje (70 %) no responden a pesar que son centros que cuentan con un profesor de educación compensatoria. Algunas de las definiciones aportadas son:

- Educación dentro de la cultura
- Enseñanza de varias culturas
- Educación de los estudiantes en varias culturas
- Educación con muchas culturas

Y algunas incomprensibles como:

- Educación a nivel de otros países
- Educación de la mejor cultura
- Conocer gente de otras culturas

*Lengua extranjera* es definida en un 60 % como “lengua que se habla en otro país” o “lengua que no se habla en nuestro país”, o “lengua distinta a la nuestra”. Hay también un porcentaje sensiblemente elevado (35 %) de personas que la identifican con inglés, y comentarios significativos como: “algo que aparece en el boletín de las notas y que significa inglés”.

Y por último, *lengua materna* es definida en su sentido más literal e identificada como “la lengua que habla tu madre” en un 20% de los casos. Un 30% la define como la lengua que se habla en un país o la lengua oficial, y otro porcentaje menor (26 %) la define como la lengua que aprendes de pequeño, la lengua que aprendes en casa, o la lengua que te enseñan en casa.

### 3. Conclusiones

Llegados a este punto las conclusiones que parecen derivar de esta experiencia puntual son las siguientes:

- Los alumnos tienen contactos con personas de otras culturas en clase, pero
- Los alumnos tienen escaso conocimiento de otras culturas
- Los alumnos evidencian un falta de reflexión o de conocimiento de cuestiones relativas a la coexistencia de varias culturas y lenguas en la clase y, por lo tanto, no parecen ser conscientes de los problemas que ello entraña para los alumnos de la minoría.

- Los alumnos parecen pensar que viven en una sociedad monocultural y monolingüística, lo cual evidencia una falta de experiencias interculturales

En resumen, ante la sociedad cambiante que estamos viviendo y observando la realidad de nuestras aulas, cabría empezar a concienciar a nuestros alumnos y educadores sobre la nueva realidad que se esta imponiendo y a definir un modelo de convivencia de acuerdo con los presupuestos del modelo educativo que se desarrolla en España y que se hallan contemplados en la LOGSE. Ello llevaría sin duda a un enriquecimiento mutuo y a la construcción de una sociedad intercultural.

Como conclusión general cabe decir que la escuela española se halla ante un verdadero desafío: producir una transformación de sus concepciones más profundas de modo que sea capaz de aceptar y adoptar la diversidad en un sentido más complejo. Diversidad que de ningún modo se restringe- como apunta Franzé (1994: 83)- a una reconstrucción artificial o folklorizante de las culturas.

### **Referencias bibliográficas**

- Arias, J. P. 1999. "Hacia una formación intercultural en el contexto educativo andaluz". *Traducción, emigración y culturas*, M. Hernando de Larramendi y J. P. Arias (eds.). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de Castilla-La Mancha: 65-72.
- Brotóns Valero, M. 1994. "Educación intercultural en la escuela". *Interculturalidad. Documentación social. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada.*, 129-146.
- Calvo Buezas, T. 1990. *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos.
- Calvo Buezas, T. 1993. *Educar para la tolerancia*. Madrid: Popular.
- Calvo Buezas, T. 1994. "Diversidad cultural y educación: un reto para el siglo XXI". *Interculturalidad. Documentación social. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada*, nº 97, 57-72.
- Franzé, A. 1999. "Políticas de la diversidad: La educación en perspectiva intercultural en España". *Traducción, emigración y culturas*, en M. Hernando de Larramendi y J. P. Arias (eds.). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de Castilla-La Mancha: 73-82.
- García Martínez, J. A. 1994. "La educación intercultural en los ámbitos no formales". *Diversidad cultural y educación: un reto para el siglo XXI*. *Interculturalidad. Documentación social. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada*, 97.
- Giménez Romero, C. 1994. "El caleidoscopio cultural europeo: entre el localismo y la globalidad". *Interculturalidad. Documentación social. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada*, nº 97, 9-34.
- Puig, G. 1991. "Hacia una pedagogía intercultural", *Cuadernos de pedagogía*, nº 196, Madrid.