

EL TRABAJO CON LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CENTROS ESCOLARES

1.1 Cultura, aspiraciones, modelos

¿Por qué es importante la cultura? Porque justamente en la cultura están inscritas nuestras ideas sobre el futuro y el pasado: esto es lo que nos contestan investigadores como Appadurai¹. Nuestra capacidad de futuro, nuestras aspiraciones brotan de nuestra matriz cultural, de la capacidad de reconocer elementos de continuidad entre pasado y futuro por medio de narraciones capaces de establecer fronteras y, a la vez, de sobrepasarlas².

No obstante, en el ámbito escolar, la predominante eliminación de la dimensión del futuro y de las prácticas de una lectura colectiva del mundo que involucren las experiencias de los alumnos y la interacción de sus puntos de vista, ha llevado a que la investigación pedagógica también se volviera relativamente insensible a la investigación en las diferentes ciencias humanas y sociales en ámbito intercultural: las propuestas de didáctica intercultural, todo lo más, apuntan a la existencia de itinerarios relativamente independientes y con escasa disposición dialogante.

Esta sensación también parece estar corroborada por los modelos propuestos en el ámbito europeo. Dos ejemplos recientes conciernen a proyectos apoyados por la Comisión Europea y por el Consejo de Europa.

La Comisión Europea ha impulsado, por medio del Programa Leonardo, el proyecto *Intercultural Competence Assessment* [Evaluación de la Competencia Intercultural] (INCA). El INCA propone un modelo, llevado a cabo en 1997 por Byram³, que considera la competencia intercultural en relación, principalmente, con la capacidad de interacción eficaz y aceptable por parte de los demás. El marco de referencia propuesto por Byram⁴ abarca cinco ámbitos de competencia: dos relativos a los conocimientos, dos a las destrezas, y uno a las actitudes:

- conocimiento de los demás, de los procedimientos sociales y de los grupos sociales (*savoirs*) [saberes];
- conocimiento de sí mismo, conciencia cultural crítica, incluida la destreza de saber reconocer y evaluar prácticas y productos de la propia cultura así como de otras (*savoir s'engager*) [saber comprometerse];
- destrezas relativas a la interpretación y al saber establecer conexiones (*savoir comprendre*); [saber comprender]
- destrezas relativas al descubrimiento y/o a la interacción (*savoir apprendre/faire*) [saber aprender/hacer];
- actitudes que permiten relativizarse a uno mismo (valores, creencias y comportamientos, sobre la base de perspectivas más amplias) y apreciar valores, creencias y comportamientos de los demás (*savoir être*) [saber ser].

Más reciente ha sido la creación, por parte del Consejo de Europa, de un proyecto internacional trienal que ha examinado algunas prácticas educativas interculturales, y que ha culminado en la confección de un cuadro de referencia para la descripción de las competencias de los profesores que se revela más articulado en comparación con las propuestas del proyecto INCA⁵. El proyecto "*Policies and practices in teaching socio-cultural diversity* (Políticas y prácticas en la enseñanza de la diversidad socio-cultural), en los años 2006 a 2009, ha contado con la participación de un grupo de especialistas en la formación de docentes de Austria, Bulgaria, Chipre, Estonia, Francia, Grecia, Noruega y Reino Unido. La figura 1 reproduce el cuadro sinóptico de las 18 competencias clave presentadas a los profesores por el proyecto.

¹ A. Appadurai. *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, en V. Rao, Walton M. (a cura di) "Culture and Public Action", Stanford University Press, Stanford CA, 2004

² A. Melucci. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, p.112

³ M. Byram. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clavedon, 1997

⁴ M. Byram, *ibidem*, p.34, 73

⁵ A.L. Arnesen, Allan J., Simonsen E. (a cura di) *Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity. Framework of teacher competences for engaging with diversity*, Consejo de Europa, Estrasburgo, 2010

Un primer grupo de seis competencias concierne a los aspectos de la comprensión y de los conocimientos. Se trata de unas competencias entendidas como pre-requisitos básicos que los profesores precisaran para estar concienciados en lo referente a la diversidad y para poder encontrar respuestas eficaces. La idea de conocimiento se entiende en sentido reflexivo, crítico y evolutivo.

El ámbito de las relaciones y de la comunicación se define en un segundo grupo de seis competencias que se definen en función de la capacidad, por parte de los profesores, de promover la creación de grupos y modalidades de enseñanza inclusivas y de proponer y mantener relaciones basadas en el respeto mutuo y en la confianza.

Un último grupo de seis competencias es relativo a las actividades docentes y organizativas e identifica las destrezas funcionales a la introducción –en los contextos escolares–, de una orientación cooperativa que se preocupe por el bienestar colectivo y por las relaciones sociales positivas y que se base en la participación activa en los procesos de aprendizaje.

Ambos modelos, tanto el que está apoyado por el Programa Leonardo de la Comisión Europea, como el que se describe arriba y que ha sido recientemente adoptado por el *Steering Committee on Education* [Comité de Referencia sobre Educación] del Consejo de Europa (CDED) son de ayuda a la hora de sistematizar algunas recientes experiencias educativas en contextos multiculturales; y sin embargo, apuntan, al mismo tiempo, a una relativa falta de puntos de contacto con los estudios de tipo intercultural que no tuvieran una primaria matriz pedagógica. En especial, y con cierta ingenuidad, parecen relegar la dimensión del conflicto a un ámbito que hay que prevenir y evitar:

por otro lado, si queremos aceptar el desafío de nuestros conflictos, no podemos dejar atrás la idea de un centro que representaría la unidad conciente o inconciente de la persona (...), la 'mismidad, que no tiene que ver con una esencia, sino con una multiplicidad en concatenación y progreso'.

Y, justamente, la dimensión del conflicto, sea éste intra- o interpersonal, se revela determinante para una reflexión de tipo intercultural que no se limite a procesos de etiquetado de las orientaciones culturales, sino que se muestre capaz de enfrentarse a procesos de interacción y que sea, por lo tanto, capaz de promover prácticas de aprendizaje transformacional en los sujetos mismos que están involucrados en la comunicación intercultural. En definitiva, tendríamos que estar siempre alerta frente a la rapidez y a la seguridad que tenemos a la hora de identificar las fronteras de mundos que nos resultan menos familiares; asimismo, de manera especular, a cuánto más tardamos y cuánto más trabajo nos cuesta enfrentarnos a nuestras propias concepciones del mundo⁷.

1.2 Cincuenta años de estudios interculturales

Es convención aceptada que, un texto de 1959⁸, traducido al italiano diez años más tarde bajo el título de *Il linguaggio silenzioso* constituye el comienzo de los “estudios interculturales”. Fue publicado hace más de cincuenta años, por un antropólogo norteamericano, que se crió en Nuevo México, y que, debido a su profesión, estaba entrenado en la relación con hopis y navajos: Edward T. Hall. Su libro es una clara invitación a reflexionar sobre mecanismos “ocultos”: sobretodo sobre los que son propios de la comunicación no verbal y los que conciernen a las diferentes costumbres en el lenguaje de los gestos y de los espacios, en contextos culturales diversos. Aún hoy, se considera como un hito, e investigadores como Hart⁹ lo consideran el punto de partida de los estudios sobre la “comunicación intercultural”, término que, posiblemente, aparece por primera vez justamente en *El lenguaje silencioso*. Entonces, no es un hecho casual que, cinco décadas después de la publicación, varios artículos hayan intentado definir las condiciones actuales y los principales núcleos problemáticos de los estudios interculturales. El trabajo de Hall, atento a las micro-interacciones entre personas de grupos diferentes, amalgama elementos pertenecientes a la antropología cultural, a la lingüística, a la etología y a la psicología. Los estudios de Hall sobre la comunicación intercultural se distinguen gracias a cinco elementos:

⁶ M. Benasayag M., Del Rey A. *Eloge du conflit*, La Découverte, 2007, trad. it. *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008, pp.45-47

⁷ G. Mantovani. *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: Scontri e incontri multiculturali*, Giunti, Firenze, 1998, p.144

⁸ E. T. Hall. *The Silent Language*, Doubleday, New York, 1959. trad. it. *Il linguaggio silenzioso*, Bompiani, Milano, 1969 [1ª ed. en castellano *El lenguaje silencioso*, Alianza, Madrid, 1989. N.d.t.].

⁹ W.B. Hart. *A Brief History of Intercultural Communication: A Paradigmatic Approach*, Albuquerque, 1997

- investigaciones empíricas sistemáticas dirigidas a la identificación de aspectos relevantes de la comunicación no verbal;
- atención dedicada a aspectos de los intercambios comunicativos no necesariamente percibidos de forma conciente pero parte de quien comunica, en especial, aspectos relativos a la comunicación no verbal;
- capacidad de captar las diversidades, en estos intercambios, en el ámbito de las prácticas cotidianas entre personas diferentes, de manera, pues, divergente con respecto a los estudios anteriores que intentaban captar la características “macro” de una cultura determinada;
- una actitud no juzgante y una tendencia a aceptar las diversidades culturales;
- el cuidado en el empleo de metodologías participativas en la formación para la comunicación intercultural.

Precisamente este último aspecto parece haber jugado un papel determinante en estos estudios pioneros: la finalidad de las investigaciones no era tanto la de proponer modelos meramente teóricos, sino que éstos resultaran útiles para la formación en ámbito intercultural.

No es un hecho casual que Priscilla Rogers y Joo-Seng Tan¹⁰ hayan sugerido que los más acertados modelos de los estudios interculturales presenten, en uno de sus vértices, las relaciones interpersonales (que constituyen el elemento de mayor interés para E. T. Hall), para seguir, luego, con las cinco dimensiones (convertidas en siete, en 2008) dibujadas por Hofstede¹¹ al fin de identificar las diferentes culturas nacionales, tomar en consideración las culturas organizativas junto con Trompenaars e Hampden-Turner¹² y, en años más recientes, adoptar una mirada atenta a los valores y a los aspectos “universales”, por parte de autores como Schwartz¹³, y a los aspectos intrapersonales relacionados con la inteligencia, en la obra de Earley e Ang¹⁴.

Volver a reflexionar, hoy, sobre la contribución aportada por un texto como *El lenguaje silencioso*, permite comprobar la gran atención que, en ámbito “intercultural” se ha prestado al enfoque “trasversal”, dirigido a captar los conceptos cardinales que nos permiten elaborar la diversidad cultural frente a un enfoque “enciclopédico” que intenta proporcionar indicaciones específicas acerca de como se portan los ciudadanos de las distintas regiones del mundo, a menudo olvidando la complejidad y el carácter dinámico de las relaciones entre factores que no son solamente culturales, sino socioculturales también, y que actúan en dichos comportamientos.

El lenguaje silencioso y, en general, la obra de Hall, aunque dirigidos a la definición de elementos divergentes entre orientaciones culturales (especialmente, norteamericanas y asiáticas), ofrecen el esfuerzo de los mejores estudios de tipo antropológico mostrando la capacidad de “pensarse a si mismos” observando, al mismo tiempo, al “otro” y al sí; y resulta significativo que sus observaciones, que han abierto puertas inesperadas sobre la comunicación no verbal y proxémica en relación con valores y convenciones sociales, hayan fascinado a tantos estudiosos y formadores.

Desde hace algunos años, estudiosos como Bateson y Mead (concretamente mediante el *Institute for Intercultural Studies*, fundado en los años '40 del siglo pasado) e Illich, desde el Centro de documentación Intercultural creado en Cuernavaca (México), en los años '50 del siglo pasado, apuntaban - estimándolo prometedor y necesario-, a este camino hecho de atención por lo que parece lejano, pero, sobretodo, hecho de capacidad de introspección.

1.3 Mapas narrativos

Si las narraciones¹⁵ se construyen mediante las metáforas, parece importante leer de forma transversal los estudios que hacen referencia a las dinámicas interculturales para encontrar en ellos los niveles

¹⁰ P. Rogers, Tan J.S. *Fifty Years of Intercultural Study: A Continuum of Perspectives for Research and Teaching*, Working Paper No.1104, Ross School of Business Working Paper Series, University of Michigan, 2009

¹¹ G. Hofstede. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, London, 1991
G. Hofstede, Hofstede, G.J., Minkov, M. e Vinken, H. *Values Survey Module 2008 (VSM 08)*, Manuale disponibile all'indirizzo: <http://stuwwww.uvt.nl/~csmeets/ManualVSM08.doc>

¹² F. Trompenaars, Hampden-Turner C. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*, Nicholas Brealey Publishing, London, 1997

¹³ S.H. Schwartz. *Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements*, in *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 139-157, 1990

S.H. Schwartz. *A theory of cultural values and some implications for work*, in *Applied Psychology: An International Review*, 48(1): 23-47, 1999

¹⁴ P.C. Earley, Ang S. *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*, Stanford Business Books, Stanford, CA, 2003

¹⁵ M. Castells. *Comunicazione e Potere*, Università Bocconi Editore, Milano, 2009, p.175

metafóricos que permiten establecer conversaciones con múltiples voces y destacar su posible capacidad de retorno en ámbito pedagógico.

En este ámbito, por ejemplo, parece posible aproximar a tres autores y establecer un diálogo a distancia entre ellos, si bien proceden de disciplinas diferentes como la antropología, la sociología y la psicología.

Para el antropólogo argentino Néstor García Canclini, estudiar la cultura significa especializarse en “intersecciones”¹⁶, sin desestimar la actual potencia metafórica del mercado que se configura, sobre todo, en cuanto modalidad dominante en el estructurar la circulación, en términos de mercaderización, no solamente de bienes, sino también de servicios y de mensajes, aplastando

*las interacciones sociales frente al valor del intercambio económico.*¹⁷

Para Canclini, entonces, la búsqueda de metáforas narrativas en clave intercultural tiene que responder al intento de pensarnos, a la vez, como diferentes-integrados, desiguales-partícipes, conectados-desconectados: tres tensiones y modalidades existenciales complementarias que sugieren que, para cada forma de privación que percibimos, se tengan en cuenta también las correspondientes formas de pertenencia, posesión o participación.

Asimismo, el sociólogo Albero Melucci¹⁸, señala la exigencia de reflexionar sobre las formas conceptuales y narrativas adoptadas para interpretar las condiciones interculturales y destaca tres tipos de riesgo, ligados a diferentes claves narrativas.

El riesgo de narcisismo se encuentra principalmente presente en la narración “expresiva”, específicamente cuando adquiere el carácter de desahogo¹⁹, centrándose en procesos de identificación, en ausencia de recursos de auto limitación.

Canclini pone de manifiesto su grado de inactuabilidad:

*Narciso, que se esperaba que el universo subyugado le devolviera su imagen –el reflejo de su conciencia- se dedica, desde el siglo pasado, a descifrar lo que encuentra debajo de la cara que ahora les presentan. Se complace menos con lo que puede hacer con el mundo, y se pregunta lo que el mundo puede hacer con él.*²⁰

A partir de los años Sesenta del siglo pasado, reglas, estructuras y códigos, junto con su análisis, parecen ocupar el sitio de las reflexiones filosóficas que se habían desarrollado alrededor de otros conceptos fundamentales: conciencia, sujeto, libertad. Tendemos a identificarnos menos con Narciso y más con Alicia de Lewis Carroll, tendemos a intentar cruzar los espejos en lugar de utilizarlos para contemplarnos. Entonces, resulta inapropiado un código narrativo como el que posee carácter de desahogo: de hecho, más que confrontarse con los elementos de la complejidad, tiende a negarlos.

Análogo es lo que le ocurre al que alimenta el sentimiento de pérdida refugiándose en narraciones “depresivas”, que se centran todas en un pasado idealizado que hace todavía más difícil la experiencia del presente.

De manera especular, quien –en las narraciones “proyectivas”- se orienta únicamente hacia el futuro, con una represión de pasado y presente de su narración, según Melucci, lo

*disloca continuamente de sí y, en definitiva, anula la intención comunicativa de la acción narrativa*²¹,

su naturaleza relacional. A dicha naturaleza, hace referencia Hermans²², apoyándose en investigaciones de tipo psicológico, llevadas a cabo principalmente en los Países Bajos; Hermans propone una concepción descentralizada del sí: dotado de más de una voz y dialógico. En el panorama de la mente, entrelazado con las mentes de otras personas, el sí dialógico adquiere una dinámica multiplicidad de voces y posiciones. Éstas no son únicamente “internas” (relacionadas con el rol familiar y profesional del sujeto, así como a sus pasiones etc.), sino también “externas”, es decir, pertenecientes a

¹⁶ N.G. Canclini. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcelona, 2004, p.101

¹⁷ N.G. Canclini. *ibidem*, p.100

¹⁸ A. Melucci. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, pp.113-114

¹⁹ C. Lasch. *The Culture of Narcissism*, Norton, New York, 1978

²⁰ N.G. Canclini. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcelona, 2004, p.153

²¹ A. Melucci A. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, p.114

²² H.J.M. Hermans. *The Person As A Motivated Storyteller: Valuation Theory And The Self-Confrontation Method*, in Neimeyer R., Neimeyer G. (edición de) *Advances in Personal Construct Psychology*, pp. 3-38, Praeger, Westport, CT, 2002

un ámbito más amplio que el sí, (que puede incluir a las personas de la familia del sujeto, a sus compañeros de trabajo, al “ángel de la guardia”, a los “enemigos”). Dentro de este mapa, las interacciones y los diálogos pueden producirse entre posiciones internas (por ejemplo, un conflicto entre el rol familiar del sujeto y su rol profesional), entre posiciones internas y externas (por ejemplo, un conflicto con un/a compañero/a de trabajo) y entre posiciones externas (por ejemplo, roces entre compañeros de trabajo).

Dicho sí dialógico no sólo forma parte de la sociedad, sino que funciona como una “sociedad de la mente”, la *society of mind* a la que hacen referencia Hermans²³ y Minsky²⁴, con todas las tensiones, los conflictos y las contradicciones que constituyen los rasgos intrínsecos de un sí que funciona de forma sana, consciente

*de no poder vivir sin el clamor de las voces dentro de mí.*²⁵

Al igual que en una sociedad, las distintas posiciones resultan involucradas no solamente en procesos de intercambio recíproco, sino también en conflictos en los que algunas voces muestran tener un papel predominante con respecto a otras; También abordan este tema —en relación con las narraciones en ámbito cultural—, Neimeyer y Buchanan-Arvay²⁶. Desde esta perspectiva, la metáfora del “campo” y las responsabilidades relativas a su “organización” adquieren un papel clave, tema ya tratado por Melucci:

*La posibilidad de definir las fronteras y de mantener la continuidad de un sujeto se asigna a la capacidad de respuesta, es decir, a la capacidad de reconocer posibilidades y límites de ese campo de relaciones que constituye, precisamente, la identidad modulando sus ajustes*²⁷

1.4 Perspectivas de investigación

Al ofrecer los estudios interculturales un mapa más complejo del que la pedagogía cultural emplea por convención, en el ámbito escolar, se vislumbra una primera tarea: la exploración, en clave intercultural, de las orientaciones de los profesores que determinan cual es la “cultura” formalmente más importante entre las tres que interactúan en la escuela (docentes, pares, familias).

Se pone de manifiesto que es necesario orientar esta investigación tanto hacia los conceptos de competencia intercultural presentes y vehiculados entre los profesores, como hacia la postura por ellos adoptada en las vertientes multiculturales de los contextos sociales en los que trabajan. El crecimiento cuantitativo registrado en los últimos años y los niveles de “retraso” escolar de los alumnos de origen extranjero han supuesto importantes desafíos para los operadores dedicados a la educación formal. Estos desafíos conciernen, a la vez, la vertiente metodológica/organizativa y la vertiente normativa/simbólica exigiendo nuevos espacios de reflexión en cuanto a los contenidos curriculares. Los profesores han sido sujetos mediadores de una “escuela en común”²⁸ entre alumnos europeos “por derecho” y “nuevos europeos” de hecho²⁹: alumnos que no gozan de la ciudadanía del país europeo en el que residen, a pesar de tener un estrecho contacto con la redes de símbolos y significados de coetáneos y compañeros de clase que gozan de derechos diferentes, si comparados con los de aquellos a quienes no se concede la ciudadanía. Hay itinerarios de solidaridad en los que los profesores son sujetos mediadores entre prácticas y significados requeridos, con manifestaciones diversas, por los fenómenos de pluralización. Los análisis relativos a los recorridos y a las transformaciones “identitarias” de los alumnos extranjeros han empezado a registrar la atención de los investigadores y a ser objeto de debate en cuanto personificaciones de poliformes “culturas en juego”³⁰.

Frente a este escenario marcadamente dinámico, hasta la fecha, parece que los profesores se han descrito, fundamentalmente, como “variable independiente”: al reconocimiento de su papel vital en clave

²³ H.J.M. Hermans. *The dialogical self as a society of mind*, in *Theory & Psychology*, 12, pp. 147–160, 2002

²⁴ M. Minsky. *The society of mind*, Simon and Schuster, New York, 1985

²⁵ A. Gosh. *The Shadow Lines*, 1988, trad. it. *Le linee d'ombra*, Neri Pozza, Vicenza, 2010, p.117

²⁶ R.A. Neimeyer, Buchanan-Arvay M. *Performing the self: Therapeutic enactment and the narrative integration of traumatic loss*, in H.J.M. Hermans, Dimaggio G. (a cura di) “The dialogical self in psychotherapy”, pp.173–189, Brunner & Routledge, New York, 2004

²⁷ A. Melucci. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, p.109

²⁸ G. Giovannini. *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Franco Angeli, Milano, 1998

G. Giovannini, Queirolo Palmas L. (edición de). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2002

²⁹ V. Pace. *Conflitti di valore e riconoscimento delle differenze in un sistema educativo multiculturale*, in R. De Vita, Berti F. (edición de) “Dialogo senza paure. Scuola e servizi sociali in una società multiculturale e multi religiosa”, Franco Angeli, Milano, 2002

³⁰ A. Melucci A. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000

operativa y mediadora, no parece corresponder una atención analítica adecuada. Se revela, pues, imposible procrastinar el planteamiento de preguntas sobre dicho papel, así como necesario emprender una investigación sobre el terreno que se proponga, por lo menos:

- delinear la evolución y establecer la correlación entre flujos demográficos y cambios en las actitudes del profesorado en consecuencia del incremento de alumnos de origen extranjero en las clases;
- poner en relación de forma sistemática las actitudes, junto con algunas variables estructurales (como edad, género, trayectoria profesional y años de servicio, tipo de centro educativo y contexto territorial);
- comprobar los nexos entre las actitudes y los comportamientos de los profesores, explorando tanto el eje metodológico-organizativo (las praxis y los documentos oficiales) como el eje simbólico-cultural (opiniones, proyecciones, prejuicios);
- identificar descriptores y herramientas de detección para dichas actitudes, teniendo en cuenta la posibilidad de retorno en ámbito aplicativo y en los itinerarios formativos para los profesores.

La coherencia entre la actuación radicada en el rol y el cuadro perceptivo-normativo, con respecto a los contextos multiculturales, puede articularse de varias maneras por parte del docente: en una complementariedad entre sus actitudes en la escuela y sus actitudes fuera de ella, o en procesos de ambivalencia y ambigüedad, así como de incongruencia y contradicción. Las indagaciones que, si bien no explícitamente dirigidas a los docentes, han intentado explorar las respuestas de la escuela frente a la presencia de alumnos extranjeros, han puesto de manifiesto disparidades entre distintos contextos locales, en cuestión de oferta institucional y nivel de implicación de los docentes. En este ámbito, promover itinerarios de investigación y formación, no significa, tan sólo, delinear las descripciones y la elaboración de mapas de actitudes y de las prácticas de los profesores, sino también reconstruir los nexos que vinculan los perfiles de la actitud con enfoques sobre las interacciones sociales y los *status* o las condiciones específicas de la “integración” de los inmigrados tanto en la escuela como, más en general, en la sociedad. En este marco, adquiere una importancia crucial la identificación de casos para el estudio y de accidentes críticos que, incluso en ámbito formativo, permitan reflexionar en lo referente a las condiciones de ambivalencia,

en que que las motivaciones y las consecuencias de nuestras acciones, frecuentemente, no son unívocas y no siempre se adhieren a las intenciones expresadas. (...) experimentamos sentimientos opuestos hacia personas y situaciones y no siempre somos conscientes de ello, declaramos una intención pero actuamos de manera que nos dirigimos hacia el resultado contrario (...) la cuestión abierta consiste en cómo hacer para que exista el lado opaco, aunque siempre presente en nuestra actuación, sin negarlo. Sobre este aspecto, se abre hoy, a nivel individual y a nivel colectivo, un nuevo espacio para el aprendizaje, un territorio de experiencia todavía por explorar, y que se refiere, por ejemplo, a la forma de tratar conflictos y diferencias.³¹

³¹ A. Melucci A. *Culture in gioco. Differenze per convivere*, il Saggiatore, Milano, 2000, pp.121-123

Fig. 1 - Cuadro sinóptico de las 18 competencias clave³²

| Comprensión y conocimientos | Relaciones y comunicaciones | Enseñanza y organización |
|---|--|--|
| 1: Comprensión y conocimientos del contexto político, legal y estructural de la diversidad socio-cultural | 7: Crear y mantener una comunicación positiva con alumnos, padres y compañeros de contexto sociocultural diferente | 13: Afrontar la diversidad sociocultural en el desarrollo organizativo e del curriculum |
| 2: Conocimiento de las referencias internacionales y comprensión de principios clave relativos a la educación en la diversidad sociocultural | 8: Reconocer y responder ante los aspectos comunicativos y culturales de los lenguajes empleados en la escuela | 14: Crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y seguro |
| 3: Conocimiento de las distintas dimensiones de la diversidad, por ej. etnicidad, género, necesidades especiales, y comprensión de sus implicaciones en el ámbito escolar | 9: Fomentar una actitud apertura mental y de respeto hacia la comunidad escolar | 15: Seleccionar y modificar métodos didácticos que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos |
| 4: Conocimiento de la variedad de enfoques didácticos, métodos e instrumentos para responder a la diversidad | 10: Motivar y estimular a todos los alumnos a que se comprometan en el aprendizaje individual, así como en cooperación con los demás | 16: Evaluar críticamente la diversidad en los libros de texto, en los vídeos, en los medios de comunicación |
| 5: Habilidad para indagar en diferentes sujetos socioculturales | 11: Involucrar a todos los padres en las actividades escolares y en las tomas de decisiones colectivas | 17: Emplear la variedad de enfoques para enseñanzas y evaluaciones sensibles a la dimensión cultural |
| 6: Reflexionar sobre la propia identidad y sobre el propio compromiso con respecto a la diversidad | 12: Afrontar conflictos y violencia para prevenir la exclusión y los fracasos escolares | 18: Reflexionar sistemáticamente y evaluar la prácticas propias y su impacto en los alumnos |

³² A.L. Arnesen, Allan J., Simonsen E. (edición de) *Policies and Practices for Teaching Socio-Cultural Diversity. Framework of teacher competences for engaging with diversity*, Consejo de Europa, Estrasburgo, 2010, p.64