

Iglesias-Vidal, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 167-182.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197511>

## La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales

Edgar Iglesias Vidal

Universidad Autónoma de Barcelona

### Resumen

En el siguiente texto se relaciona a la educación en el tiempo libre como espacio clave y estratégico para el desarrollo de la interculturalidad, y se señalan desde una perspectiva de las competencias interculturales algunos de las necesidades y retos formativos presentes hoy en día en este ámbito. Para ello, se presentan algunos datos cualitativos frutos de una investigación reciente y finalmente se presentan algunas estrategias para la formación en interculturalidad en la educación el tiempo libre.

### Palabras clave

Interculturalidad; formación del profesorado; tiempo libre; competencias.

## Intercultural training in education in the leisure time: needs and strategies from the perspective of intercultural competence

---

### Contacto

Edgar Iglesias Vidal, [edgar.iglesias@uab.cat](mailto:edgar.iglesias@uab.cat), Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio G-6. Campus de Bellaterra.08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès).

## Abstract

The following text relates to leisure education as a key strategic space of intercultural development, and from the perspective of intercultural competences, some needs and nowadays training challenges are pointed out in this field. Fruit of recent research, some qualitative data are presented here as well as some strategies for the development and promotion of training in interculturality in leisure education.

## Key words

Intercultural; Teacher training; Leisure education; Competence.

## Introducción

La interculturalidad es el modelo más apropiado para la transformación social y para el reconocimiento de las distintas expresiones de diversidad, que en la actualidad dan sentido a la acción de las organizaciones educativas en el tiempo libre. Esto, siempre y cuando se considere que todo momento es educativo y por tanto, se reúnan las condiciones ya conocidas y aportadas por distintos autores, que precisamente subrayan el carácter intencionado, educativo y formal de sus acciones, así como sus distintos grados de institucionalización. (Trilla, 1992; Colom, 2003)

Son también varias las aportaciones que sitúan a la atención a la diversidad cultural como reto estratégico educativo frente la construcción de una sociedad cohesionada, reclamando y relacionando a la perspectiva intercultural como el modelo más apropiado para la gestión de la diversidad cultural desde un principio de inclusión educativo. En común, y a nuestro entender no reflejan más que la enorme potencialidad de la educación en el tiempo libre a través de la perspectiva intercultural: la educación como instrumento de transformación social a través de la relación. Es decir, los jóvenes que participan en la educación en el tiempo libre suelen hacerlo por voluntad propia, y en otras condiciones muy probablemente no se relacionarían entre sí. De este modo, la oportunidad de provocar espacios de encuentro y de relación entre los jóvenes de distintos orígenes, no es sólo un reto organizativo concreto, sino un reto común y global si consideramos que estamos construyendo hoy, la sociedad de mañana. Además, la perspectiva intercultural nos ofrece y se apoya en varias razones pedagógicas que permiten mejorar los procesos educativos y evidenciar que los mismos jóvenes cuentan con más aspectos comunes que diferenciadores.

Son además varias las aportaciones que ponen de relieve la enorme satisfacción y experiencia positiva que supone para muchos de estos jóvenes su participación en la educación el tiempo libre. A su vez, los equipos educativos suelen mostrar una actitud positiva frente a la diversidad presente en sus organizaciones, pero se identifican algunas dificultades y necesidades para el desarrollo de la perspectiva intercultural. Muchas de ellas, abordables desde un proceso formativo y desde la perspectiva de las competencias interculturales. A continuación identificaremos algunas de estas necesidades formativas desde una perspectiva de competencias y a través de un estudio reciente, (Nos referimos a algunos resultados inéditos y que no se publicaran a partir del trabajo de tesis doctoral pendiente de defensa: Iglesias, E. (2014). La educación intercultural en las organizaciones educativas en el tiempo libre de base comunitaria. Propuestas para fortalecer la dimensión intercultural desde la acción educativa, y dirigido por Miquel A. Essomba y Joaquín Gairín, en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la U. Autònoma de Barcelona) y en segundo

lugar, propondremos algunas propuestas de naturaleza metodológica para el desarrollo de un programa formativo intercultural en este contexto educativo.

### **Algunas condiciones iniciales favorables a la formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre**

Una primera cuestión a destacar es que en común, los equipos protagonistas del proceso educativo muestran una actitud positiva hacia el mismo. Es decir, para los jóvenes participar suele definirse en términos de experiencia positiva y analizando sus contenidos como significativa. Veamos por ejemplo la siguiente opinión de un/a joven (Se han realizado un total de 12 entrevistas en profundidad a jóvenes participantes en una organización educativa de tiempo libre):

*Soy una persona que puedo ir por el mundo y puedo respetar y esto es gracias al esplai*

Asimismo, los equipos educativos muestran una actitud y expectativas positivas hacia la diversidad cultural expresada a través de los mismos jóvenes. Veamos a continuación como los siguientes dos educadores/as valoran que la diversidad cultural es un factor que genera aprendizajes:

*Enriquece de una manera contundente, la diversidad es un factor que enriquece siempre se tiene que ver como un factor que suma.*

*Y el hecho que venga gente de fuera te hace romper esquemas y te exige replantearte eso, y no sé si facilita la acción educativa pero sí que la complementa y fortalece*

De este modo queremos subrayar la importancia de contar con unas condiciones iniciales (tanto organizativas, cómo actitudinales) para el desarrollo de la interculturalidad. No obstante, la totalidad de los equipos educativos entrevistados (Se han realizado un total de 12 entrevistas en profundidad a miembros de equipos educativos, pertenecientes a seis organizaciones educativas distintas, y un grupo de discusión final conformado un/a representante de cada entidad) afirman y valoran no estar formados en interculturalidad, y todos ellos relacionan una mayor formación a un mayor desarrollo de la perspectiva intercultural:

*Creo que se nota en el discurso que hacemos, creo que se nota. Hay otros ámbitos que si hiciéramos esta entrevista percibirías un estilo diferente, una mayor especialización o conocimiento de lo que estamos hablando. Fíjate que cuando me hablas de valores de la interculturalidad tengo que repensarlo, no es un proceso automatizado para mí.*

Identificamos de este modo un segundo elemento significativo para nuestro análisis: si bien se identifican necesidades formativas desde una dimensión más bien descriptiva, se relacionan efectos positivos (a partir de la formación en interculturalidad) desde una dimensión ideológica. Al respecto, si bien es cierto que no podemos conocer aquí los efectos en la acción educativa de la posible transferencia, esta proyección sí que difiere de la señalada por Aguado y otros (2008), cuando apuntan lo siguiente:

*El aumento en los últimos años de la oferta formativa para los docentes en materias relacionadas con la atención a la diversidad educativa no ha tenido como consecuencia una incidencia significativa en la transformación de las prácticas, según constatan diversos estudios e investigaciones (Nieto y Santos Rego, 1997; Aguado y otros, 2006a y 2007). Por otra parte, la mayoría de los y las docentes que han participado en actividades de formación permanente en los últimos años*

continúan pese a ello manifestando la necesidad de adquirir competencias interculturales (López Reillo y García Fernández, 2006). (p.275)

Con esta comparación no queremos más que señalar lo que a nuestro criterio es otra condición favorable al desarrollo de la interculturalidad en la educación en el tiempo libre: las expectativas positivas de los equipos educativos hacía los procesos formativos en interculturalidad. Asimismo, si ahondamos en las relaciones entre expectativas y demandas formativas, constataremos coincidencia en lo señalado por Aguado y otros (et al., 2008) cuando referenciando a Márquez Lepe y García-Cano (2004) nos indican que las demandas del profesorado se enfocan a los resultados concretos. Es decir, se buscan soluciones sencillas a problemáticas de naturaleza compleja. En este sentido y a través de los equipos educativos entrevistados, las demandas formativas en interculturalidad suelen reflejar la misma naturaleza. A continuación reproducimos la respuesta de un/a educador/a frente a la cuestión sobre qué contenidos debería tener una formación en interculturalidad:

*Estaría bien saber cómo puedes resolver tal conflicto o solucionar tal problema y a veces no sabes cómo hacerlo y no encuentras la respuesta*

De este modo, nos aparece el interrogante sobre el grado de conciencia y conocimiento de los equipos educativos, en lo relativo a los fundamentos básicos de la interculturalidad y la visión sobre la diversidad a partir de la que se parte. Para poder ofrecer algunas respuestas (en forma de propuestas) abordaremos a continuación algunas de estos fundamentos básicos y visiones desde una perspectiva de competencias interculturales.

### **¿Qué oportunidades ofrece la formación por competencias en interculturalidad?**

En primer lugar resulta necesario presentar un mínimo argumento justificativo, por el que tomamos la perspectiva de las competencias interculturales como forma de análisis en las necesidades formativas, y como planteamiento metodológico y formativo para el desarrollo de la interculturalidad en la educación en el tiempo libre. Si bien el origen de las competencias interculturales se sitúa en el ámbito de la lingüística, hoy en día el desarrollo de esta perspectiva es más complejo: no únicamente aborda cuestiones lingüísticas, sino comunicativas, comprensivas y transformadoras a través de incidir en el comportamiento. En palabras de Vilà (2008):

*El marco educativo desde su amplitud, más allá de la escuela formal, no puede desentenderse de esta formación humana. Desde la educación no formal emergen en gran medida nuevos retos educativos y pedagógicos a los que dar respuesta de forma transversal, como son el desarrollo de competencias interculturales. (p.77)*

Defendemos y partimos de la convicción que una vía útil, profunda y favorable para conocer, comprender y actuar desde la perspectiva intercultural, es la formación desde una perspectiva de competencias interculturales. Son muchos los autores y aportaciones sobre en este ámbito. Por ejemplo, Leiva (2012) señala una secuencia que para su desarrollo se combinan diferentes dimensiones: instrumental (idea abierta y compleja de interculturalidad, cultura o identidad, conceptual), autoreflexiva y crítica (establecimiento de diferentes criterios para la acción educativa), y pedagógica (aproximación a las potencialidades didácticas que ofrece la interculturalidad). En todas ellas, se establece la importancia y conexión entre los ámbitos cognitivo, afectivo y comportamental. Antes de profundizar y analizar cuáles son las necesidades formativas identificadas desde nuestra investigación y en lo relativo a estas tres dimensiones, queremos hacer hincapié en la

importancia de abordar los procesos formativos en interculturalidad desde una perspectiva de las competencias.

De este modo y como equipo educativo, la formación por competencias interculturales nos ofrece, al menos, las siguientes oportunidades:

- *La oportunidad de cuestionar aquello que ya sabemos:* se trata de deconstruir y vaciarnos de algunas de aquellas concepciones ya adquiridas para dar espacio y entrada a otras de nuevas. En términos coloquiales podríamos definirlo como “dejar salir, para permitir entrar”.
- *La oportunidad de ser más facilitadores en los procesos educativos:* la terminología facilitador/a proviene de la acción socioeducativa en Latinoamérica y resalta el atributo o función profesional de ofrecerse a la comunidad como agente facilitador/a frente a los retos educativos y comunitarios que tengan lugar. En estos términos, la formación por competencias en interculturalidad promueve y exige una flexibilidad y abertura que orienta a sus participantes a ofrecerse al resto de la comunidad educativa para los intereses comunes. Podemos afirmar que el actor formante (“yo”) es también el actor acompañante (“tuyo, de él o ella”).
- *La oportunidad de priorizar los procesos por delante de los resultados:* desde una perspectiva intercultural frecuentemente nos interesa el proceso, pues sin proceso no hay resultado educativo. En muchas ocasiones, el establecimiento de un proceso que permite reconocer a todos sus participantes, es en sí el resultado perseguido.
- *La oportunidad de fortalecer la comunidad educativa:* sabemos que hoy en día los retos educativos a los que se enfrenta una organización educativa (escolar o en el tiempo libre) no tienen su origen en su geografía física pero requiere de la contribución del máximo de actores para su gestión. Ser comunidad educativa no tiene pleno sentido hasta que sus miembros actúan como tal. En consecuencia, los procesos formativos en interculturalidad deben partir y hacer participar al conjunto de la comunidad educativa como oportunidad y a su vez para su fortalecimiento. Es además una oportunidad para que lo denominado *formal* y *no formal* pueda fortalecer su base comunitaria.
- *La oportunidad de seguir transformando socialmente:* la perspectiva intercultural en una organización educativa quedará minimizada si no es capaz de identificar y superar algunos de los elementos que generan exclusión. En este contexto, los procesos formativos en interculturalidad suponen una oportunidad para la transformación social y cultural. Así, el proyecto político intercultural que pone en cuestión al modelo hegemónico y desigual cobra sentido y además supera limitaciones o críticas clásicas de ser poco ambicioso o transformador.

## **El triple trayecto para la formación en interculturalidad desde una perspectiva de las competencias interculturales**

### **Competencia intercultural orientada al conocimiento**

El desarrollo de la dimensión cognitiva supone un doble ejercicio. Por un lado, se orienta hacia el conocimiento que tenemos de la diversidad cultural en su conjunto, o en algunas de sus comunidades o expresiones en particular. Por otro, aborda distintas cuestiones relativas a uno/a mismo/a (por ejemplo la autopercepción, o el conocimiento de los propios valores).

Agrupamos a continuación algunos objetivos para el desarrollo o fortalecimiento de la dimensión cognitiva, considerando que su abordaje se plantea como conveniente en un programa formativo en interculturalidad. Estos son referenciados por Vilà (et al., 2008) a

partir de las aportaciones de diversos autores (Brislin (1993), Gudykunst (1996), Chen y Starosta (1998).

- Generar pensamiento complejo: para la comprensión de las propias identificaciones culturales y para la comprensión de las identificaciones culturales de la alteridad
- Reducir prejuicios y estereotipos
- Comprender como la cultura, estereotipos y actitudes influyen en nuestras interacciones y análisis.
- Identificar y comprender los aspectos más significativos y su sentido (de la dimensión cultural)

Al analizarlos observamos que se establece el ejercicio de generar conocimiento y comprensión desde la doble mirada *dentro – fuera*. También, nos es útil transformar estos objetivos en cuestiones a resolver en unos contenidos formativos que trabajen la competencia intercultural desde su dimensión cognitiva. Por ejemplo:

- *En relación a la alteridad (mirada hacia fuera):* ¿Cuál es la diversidad cultural? ¿Comprendo la diversidad cultural? ¿Qué diversidad cultural y social hay en la organización? ¿Por qué? ¿Comprendo los significados y sentido de algunas prácticas o valores culturales? ¿Cómo los interpreto?
- *En relación a uno/a mismo/a (mirada hacia dentro):* ¿Comprendo el significado y sentido de mis prácticas o visiones? ¿Cómo me sitúo frente a la diversidad cultural? ¿Es para mí una fuente de aprendizaje? ¿Me veo dentro o fuera de la diversidad cultural? ¿Cómo percibo las relaciones interculturales: nosotros – ellos / nosotros – vosotros / yo – tu?

Los equipos educativos formamos también parte de la diversidad sociocultural, y aunque resulte un tanto tautológica la afirmación, es conveniente resaltar que no es una afirmación exenta de intención, ya que en ocasiones existe la tendencia a fijar el análisis de la realidad socioeducativa de la organización educativa hacia fuera, pero a su vez y desde las organizaciones reclamamos más reconocimiento y alianzas con la comunidad educativa. En consecuencia y desde la lógica de una formación que aborde las competencias interculturales, resulta necesario abordar este tipo de cuestiones y como paso previo a una formación en interculturalidad. Más, si consideramos que en el seno de los equipos educativos y por distintas razones no son siempre tenidas en cuenta. Los equipos educativos proyectan el propio bagaje e identificaciones de sus miembros y estas se reflejan a partir de la acción y metodología educativa. En consecuencia y en función de estas proyecciones los resultados nos situaran o alejaran de la perspectiva intercultural. Formar parte de la diversidad y desde un plano consciente, supone admitir, tal y como señala Sales (2012) que también somos investigadores, y por tanto agentes de reflexión y acción. Y en este punto parece adecuado poner el énfasis en que no únicamente de acción.

A continuación comentamos algunas unidades de significado relativas a aspectos de la dimensión cognitiva y pertenecientes a miembros de equipos educativos. Para su análisis hemos optado por una agrupación que permita abordar algunos de los distintos contenidos que se desprenden de los objetivos y cuestiones anteriormente presentadas.

### **Conocimiento de la diversidad sociocultural por parte de los educadores/as:**

Desde el punto de vista de su representatividad, partimos del implícito y principio intercultural que defiende la conveniencia que las organizaciones educativas sean un reflejo de la diversidad sociocultural del territorio en el que actúan. Además, los equipos educativos pueden influir en el perfil del tipo de jóvenes que participaran en sus actividades educativas. Veamos a continuación como a través de las siguientes valoraciones de miembros de equipos educativos, se evidencia la necesidad formativa sobre un

conocimiento más preciso de la diversidad cultural del territorio. Destacamos las expresiones: “de todos los lados” “está todo” “del resto sí”. En la última unidad de significado se utiliza la expresión “curioso”.

*Pues a diferentes culturas y creencias religiosas, aquí confluyen, y tanto, porque aquí tenemos familias de todos los lados.*

*¿Existe algún colectivo según origen cultural que no esté representado aquí? No, yo creo que está todo.*

*Lo que no tenemos son filipinos, del resto sí.*

*Lo que es curioso es que no tenemos a ningún gitano.*

En otro orden, es un ámbito prioritario para la formación en interculturalidad, conocer y comprender el valor y sentido que se le otorga a la variable cultura, como conformadora de las relaciones y visión de la interculturalidad, por parte de los equipos educativos. Al respecto, podemos afirmar que son pocos (por no decir ninguno) los equipos educativos en el tiempo libre que defienden a la asimilación cultural como modelo de gestión de la diversidad, desde un planteamiento consciente o ideológico. Ocurre algo similar con visiones culturalistas o esencialistas. No obstante, identificamos que sí son varios los equipos educativos que desde su discurso - y refiriéndose al modo en el que conciben o diseñan algunos planteamientos educativos - proyectan visiones o actitudes lejanas a la propia interculturalidad y cercanas a las visiones anteriores. Vázquez Aguado (2010) hace referencia a la existencia de dos posturas en el ámbito educativo que si bien son ajenas a la interculturalidad, son extensas y presentes hoy en día: una primera elude a una supuesta similitud entre los sujetos (asimilacionismo) y una segunda enfatiza las diferencias existentes (esta visión puede darse desde diferentes manifestaciones como la exaltación de la diferencia o culturalismo, desde el multiculturalismo o interpretando cualquier conducta o comportamiento en clave cultural; esencialismo cultural).

Más en concreto y al referirnos al asimilacionismo, observamos rápidamente que tiene lugar porque se confunde igualdad y equidad. Es decir, no existe la visión que cada cual debe recibir educativamente hablando aquello que necesita, y sí que el conjunto debe recibir un mismo trato y evitar así posibles desigualdades. Veámoslo a través de la siguiente argumentación de un educador/a cuando defiende que desde su organización educativa no se desarrollan medidas de discriminación positiva con el fin de incorporar a miembros específicos de la diversidad cultural del territorio. Se evidencia la connotación negativa del término discriminación.

*No hay ningún tipo de discriminación, tú haces una lista y tantos niños y es eso, yo en el momento en el que se apunten niños de otros orígenes culturales ningún problema, por ejemplo, no creo que se tenga que discriminar en este sentido o en este otro, o que sea una discriminación positiva podríamos decir, en el sentido de reservar unas plazas para la gente de otras culturas, no creo pues esto es una cosa abierta y hay unas inscripciones y se abren unas listas y cualquier persona que se apunte, no creo que se tenga que discriminar.*

Asimismo y a través de las siguientes unidades de significado observamos algunos elementos característicos de una visión asimiladora desde el punto de vista cultural: en la primera se materializa a través de “encajan” y en la segunda “nuestra manera de ser”.

*De momento todos los que tenemos encajan*

*Como que no nos hemos encontrado con casos culturales que choquen con nuestra manera de ser, no nos hemos planteado que quiere decir intercultural*

Situándonos ahora en la visión que pone el acento en la diferencia cultural, Leiva (2012) (Consideramos que esta valoración es totalmente asumible en el ámbito de la educación en el tiempo libre) y en relación al ámbito escolar afirma que la interculturalidad debe superar la tendencia excesivamente teórica y cognitivista que supone que el profesorado estará mejor preparado para su práctica docente en la medida en que conozca las culturas de los alumnos de origen inmigrante. Es decir, se defiende aquí la superación del conocimiento cultural como condición exclusiva para la interacción y la acción educativa. También e implícitamente se nos está alertando de los riesgos existentes para la construcción de la visión que tengamos sobre la diversidad. Veamos a continuación algunas visiones en las que se desprende la necesidad de un abordaje formativo, al situar a la diversidad únicamente en clave cultural o desde aspectos diferenciadores. Las dos primeras valoraciones de los educadores se sitúan en una visión más bien culturalista (“en que son diferentes”; “con los gorros”), y la tercera en una visión más estática y multiculturalista.

*Pues se ha buscado la manera que para que puedan explicar un poco de donde vienen o en que son diferentes*

*O por la manera de entender la vida, que vienen relacionadas en parte con temas culturales y que a veces cuesta entenderlos porqué la manera de ver el mundo es diferente. Por ejemplo hemos hecho actividades de cocina china, y los más pequeños una actividad con Méjico, con los gorros...*

*Es intercultural porqué tenemos a gente de diferentes culturas, no porqué nosotros hagamos nada para que sea intercultural*

La siguiente reflexión por parte del/a educador/a nos evidencia el éxito de generar espacios de reflexión y/o autoformación por parte de los equipos educativos:

*Al fin y al cabo no ayudaba y nos dimos cuenta que sin mala intención estábamos trabajando lo contrario, intentando que la gente conociese otras culturas pero no se termina de conocer las personas desde solo la cultura*

Por otro lado y desde un mirada interna resulta conveniente introducir contenidos formativos que aborden la comprensión de los propios prejuicios y estereotipos. Más en concreto y a través de la siguiente afirmación, identificamos un estereotipo positivo en relación a la propia organización. Por tanto, no solamente conviene trabajar desde un plano formativo los estereotipos y prejuicios que tengamos sobre la diversidad sociocultural, sino también aquellos en relación al *quien somos y cómo hacemos las cosas* desde un plano educativo y organizativo.

*Y se nota que aquí no hay diferencias, no hay prejuicios, no hay nada.*

Finalmente y para concluir el trayecto cognitivo, abordaremos el objetivo orientado a comprender determinados aspectos significativos y el sentido de las prácticas culturales. A nuestro juicio este es uno de los objetivos y contenidos formativos más complejos pero necesarios a abordar en un programa formativo. Complejo, porqué expresa a la perfección la construcción del equilibrio intercultural entre aquello individual (identidad) y aquello grupal (diversidad); es decir, evitamos un planteamiento esencialista de la cultura que interpreta aquello que ocurre sólo en clave cultural. Y necesario porqué aboga y defiende por saber interpretar en el momento adecuado la importancia, sentido y contenidos de actos, prácticas o comportamientos específicos. Vázquez Aguado (et al., 2010) se refiere del siguiente modo:

Desde esta concepción, ser competente en la acción intercultural no consiste únicamente en poder comunicarse con el otro diferente, es decir, en utilizar una



lengua como vehículo de comunicación, sino poder captar los significados que se otorgan a los elementos que se comparten, teniendo en cuenta que comprender no implica ni aceptar, ni justificar ni descalificar automáticamente (p.50)

En consecuencia y desde el contexto de la educación en el tiempo libre, nos interesa identificar aspectos que partiendo de un sentido cultural son un instrumento para dotarlos de sentido educativo. Veamos a continuación dos interesantes unidades de significado de dos miembros de equipos educativos. En común, se abordan las funciones instrumentales de la cultura, a través de conectar distintos ámbitos de significado. En la primera y a través de una formación específica se ha logrado comprender el valor o sentido de una actividad, reconocer el margen para la acción educativa y construir conjuntamente un significado conjunto entre equipo educativo y chicas. En la segunda, se hace referencia a trabajar el sentido de distintas celebraciones de naturaleza cultural y trasladándolo a la programación educativa.

*A las chicas nos costaba integrarlas al grupo, y cuando recibimos formación en este sentido nos ha facilitado conocerlas bien cómo funcionan en su escala de valores, para saber hasta donde puedes pedir y hasta donde no (...) y normalizas que se pongan bañador y que los biquinis tienen que ser de 3 estilos, porque vas ampliando y vas entendiendo que no puedes hacer al otro igual.*

*Explicaremos el sentido de la navidad, del Papa Noel o la Semana Santa...o explicaremos el día del cordero, e intentaremos incorporarlo a las programaciones y explicarlo a los chavales.*

### Competencia intercultural orientada a la afectividad

El desarrollo de la dimensión afectiva supone propiciar y trabajar emociones que sean positivas para los participantes y que permitan comprender la realidad cultural. Y todo ello desde una comunicación que nos permita gestionar como equipo educativo la diversidad de emociones y visiones propias de un contexto, que por naturaleza es diverso. Para Leiva (et al., 2012) esta dimensión aborda de pleno las identidades y el reconocimiento de sus múltiples formas y vivencias y reclama su atención en los diseños formativos en interculturalidad.

Agrupamos a continuación algunos objetivos para fortalecer la dimensión afectiva y que su abordaje se plantea como necesario en un programa formativo. Estos son referenciados por Vilà (et al., 2008) a partir de las aportaciones de diversos autores (Brislin (1993), Gudykunst (1996), Chen y Starosta (1998).

- Detección y superación de estereotipos y prejuicios, también sobre el racismo.
- Reducir el sentimiento de incertidumbre que abre paso a la ansiedad (desarrollar placer de vivir en un entorno poco familiar
- Disfrutar de la interacción intercultural y altas expectativas en la interacción
- Ayudar a manejar las reacciones emocionales

Al identificar los ingredientes necesarios para el establecimiento de un clima afectivo que propicie la interculturalidad, nos imaginamos unos ingredientes a partir de la siguiente secuencia: *la condición inicial es que no existan distintas formas de discriminación, a partir de aquí ya puedo relajarme y empezar a disfrutar, para mientras tanto aprender de las propias emociones.*

Veamos a continuación y desde el análisis del discurso de los equipos educativos algunas de estas cuestiones. En concreto se trata de algunos elementos clave para la formación desde la competencia afectiva: diálogo, convivencia, identidad y grupo. La combinación de todos

ellas supone un tipo de clima en el grupo, y un tipo de vivencia personal. También, una condición favorecedora para el desarrollo de la interculturalidad.

Una forma propicia para reducir la incertidumbre y disfrutar de la relación es la interacción positiva desde una perspectiva dialógica. Para Sales (et al., 2012) ésta supera la concepción constructivista del aprendizaje significativo ya que se corresponsabiliza a jóvenes y adultos en el proceso educativo. Consideramos que en la educación en el tiempo libre la visión dialógica del aprendizaje no solamente es un elemento característico sino también una fortaleza y un activo. A continuación reproducimos la afirmación de un/a joven y la valoración de un/a miembro/a familiar del que su hijo/a participante (Se han realizado un total de diez entrevistas en profundidad a miembros familiares que sus hijos participan en una organización educativa en el tiempo libre). Consideramos que ambas visiones reflejan el estado de desarrollo de esta visión dialógica del aprendizaje.

*Por ejemplo, aquí siempre hemos de llegar a un acuerdo, nadie dice, venga hagamos esto porque yo lo digo. Siempre intentamos llegar a un acuerdo y si no terminamos votando, pero lo primero es el acuerdo.*

*Y se ve que es una persona que puede argumentar las cosas, o quejarse o estar segura de decir si una cosa no le gusta, y yo lo digo porque eso se ve*

Tal y como hacíamos referencia en el apartado inicial de este texto, existe unanimidad en los jóvenes en valorar como positiva la experiencia de participar en la educación en el tiempo libre. Asimismo, constatamos también la existencia de un clima de convivencia a partir del conjunto de jóvenes entrevistados/as. Destacamos en este sentido que los jóvenes relacionan la convivencia al aprendizaje de diferentes aspectos relacionados con distintos sentidos que se da a este término. Son los siguientes: capacidad de relacionarse con personas de diferentes orígenes culturales; tener respeto hacia otras personas; ayudarse; tener deseo de seguir relacionándose; hacerlo desde un plano de igualdad. En su conjunto todas estas definiciones convergen plenamente con el sentido intercultural de la convivencia.

En relación a la identidad observamos desde el análisis de las entrevistas, cómo esta puede expresarse en los jóvenes desde al menos, dos visiones: enfatizando en su carácter dinámico y capacidad de construirse a través de distintas identificaciones y, a su vez, desde una dimensión más estática y determinada por el origen cultural familiar. Cuando esto sucede, muchos de los jóvenes se relacionan entre ellos a partir de algunos estereotipos sociales que provienen de la mayoría social y los equipos educativos no siempre muestran conciencia o herramientas para su intervención. Consideramos este punto como un contenido a incorporar desde la perspectiva formativa.

Finalmente y para concluir la competencia afectiva queremos abordar un aspecto relativo a la metodología de trabajo en grupo. Si bien el grupo es en la educación en el tiempo libre el núcleo básico de trabajo, no significa esto que por definición los grupos de jóvenes cooperen entre ellos. Es decir, queremos distinguir entre lo que supone realizar actividades de trabajo en grupo, y desarrollar estrategias o enfoques cooperativos, y a partir de la metodología de trabajo cooperativo. Esta última, junto a otros enfoques, como por ejemplo el socio afectivo, resulta del todo necesaria para el desarrollo de la interculturalidad en una entidad. Al respecto, valoramos como necesaria y urgente la formación por parte de los equipos educativos en el enfoque cooperativo, si atendemos su casi inexistencia desde el punto de vista práctico y a la luz del análisis de investigación desarrollado.

### Competencia intercultural orientada al comportamiento

El desarrollo de la dimensión comportamental se orienta a la materialización de las habilidades comunicativas y de aquello que hemos aprendido. Desde la perspectiva de la formación en interculturalidad supone la articulación de estrategias para el desarrollo de medidas organizativas y educativas que persigan la transformación social y desde una base política y axiológica coherente con el proyecto intercultural.

Agrupamos a continuación algunos objetivos que persiguen fortalecer la dimensión comportamental y que su abordaje se plantea como necesario en un programa formativo. Estos son referenciados también por Vilà (et al., 2008) a partir de las aportaciones de diversos autores (Brislin (1993), Gudykunst (1996), Chen y Starosta (1998)).

- Habilidades interculturales transversales para la mejora de las relaciones humanas entre personas de distintas culturas.
- Reducir el número de comportamientos negativos, potenciando aquellos que favorezcan las relaciones interculturales / Mejorar el grado de ajuste a las diferentes tipos de estrés ocasionado por las diferencias culturales
- Desarrollar habilidades necesarias para interactuar de forma efectiva en encuentros interculturales / Desarrollar mejores relaciones interpersonales en grupos multiculturales / Sentirse mejor actuando con personas de otras culturas

Al respecto y de un modo muy breve queremos apuntar tres cuestiones. La primera relativa a la actitud o dificultad organizativa para el desarrollo de medidas que promuevan mayores cuotas de representación de la diversidad en la organización educativa. Anteriormente hemos abordado esta misma cuestión desde una faceta más cognitiva y ahora lo haremos desde una conativa. En común, las valoraciones de los educadores/as que presentamos suponen ámbitos potenciales a incorporar en una formación intercultural y desde las competencias comportamentales.

*Pero si no vienen no tienes la manera de ir a buscarlos*

*Como que queremos más niños y queremos convencer a más familias, nos vamos inventando cosas, a veces acertadas y otras no. Desde repartir trípticos, hojas o anunciarnos en la biblioteca o en el centro cívico, pero de alguna manera no sabemos dónde ir o como llegar.*

La segunda hace referencia al desarrollo de habilidades por parte de los jóvenes, y desde el trabajo previo de los equipos educativos, para que los primeros puedan resolver sus propios conflictos desde la mediación entre iguales. Podríamos considerar estas estrategias y en este ámbito como buenas prácticas extensibles en forma de estrategias organizativas a otros equipos:

*No suele pasar mucho pero pasa y cuando pasa se media, mediamos entre nosotros. Por ejemplo, si se pelean dos compañeros siempre viene un tercero a mediar.*

*pues hablan, con la persona que lo hace y con la persona que está y se media.*

Finalmente y en tercer lugar, queremos subrayar la importancia en el contexto de la educación en el tiempo libre de las acciones educativas comunitarias. Es decir, la materialización de comportamientos que a través de la acción educativa permiten al grupo contribuir *para* y *en* la transformación social. A nuestro criterio, estas acciones educativas desde una dimensión comunitaria son significativas y su impacto comunitario multiplicador, si en paralelo y desde el equipo educativo, se ha podido trabajar con los jóvenes la dimensión cognitiva (introducir nuevas visiones) y la dimensión afectiva (los miembros del grupo se sienten bien).

## **Criterios y estrategias para el desarrollo de la formación en interculturalidad**

A continuación señalamos algunos criterios que en coherencia a lo apuntado y considerando distintos elementos propios de la educación en el tiempo libre, sería conveniente tenerse en cuenta para el desarrollo de la formación en interculturalidad. Todos estos criterios se acompañan de algunas propuestas en forma de estrategias formativas.

### **La formación contextualizada facilita que el aprendizaje sea significativo:**

Sabemos que la formación en el ámbito intercultural requiere de una contextualización a la realidad educativa del contexto en el que se desarrolle y con el fin de poder ofrecer contenidos ajustados a realidades específicas. Para que el aprendizaje sea significativo en sus participantes no hemos de orientar los contenidos en las repuestas, sino propiciar que la formación ofrezca entre sus participantes la formulación de las preguntas adecuadas. Es decir, resulta indispensable realizar el ejercicio de distinguir entre aquello que se identifica como contextualizado al contexto global de la educación en el tiempo libre y aquello que será específico y contextualizado a un contexto genuino y local. De este modo, evitaremos por un lado orientar las formaciones únicamente a la búsqueda de respuestas y resultados. Por otro, identificaremos elementos comunes propios de la educación en el tiempo libre para construir una base conceptual que ayude en la interpretación de aquellos elementos específicos propios a cada contexto educativo. Por ejemplo u desde un plano específico, Vilà (et al., 2008) haciendo referencia al trabajo de Batanaz (2007) señala como estrategias formativas en este ámbito las biografías personales, los estudios de caso, la simulación de conflictos interculturales o los grupos de trabajo (Son varias las experiencias e iniciativas de redes o comunidades profesionales estables que articulándose en grupos de trabajo, generan procesos de creación de conocimiento y espacios formativos. Por ejemplo, véase las siguientes redes ubicadas en la ciudad de Barcelona: <http://www.xafir.org/> / <http://www.interxarxes.net/>).

### **No existe acción sin reflexión ni reflexión sin acción**

Elliott (2000) defiende que la formación que se orienta desde el proceso de investigación acción permite cambiar la perspectiva dicotómica entre lo teórico y lo práctico como fuente de conocimiento. En esta misma dirección valoramos la existencia en el contexto educativo del tiempo libre, a situar los esfuerzos, recursos y tiempo en el ámbito de la acción educativa y a evidenciar dificultades y obstáculos para dotarse de los espacios suficientes para la reflexión de aquello que se hace. Así, valoramos que frecuentemente existe un déficit de reflexión y que en ocasiones se materializa en forma de consecuencia y a través de un exceso de acción. Y todo ello en un contexto en el que el desarrollo de la perspectiva intercultural requiere de espacios permanentes para la reflexión, como instrumento para generar una acción educativa suficientemente capaz y profunda para la transformación social. Al respecto, Leiva (et al., 2012) defiende la promoción de procesos formativos de naturaleza reflexiva y activa que desde una perspectiva intercultural, contemplen de manera holística los diferentes ámbitos de aprendizaje intercultural. A la luz de algunas investigaciones sabemos también que en el ámbito escolar por ejemplo, el profesorado valora negativamente los conocimientos aislados ya que entiende que estos deben estar vinculados a una metodología participativa y desde simulaciones prácticas a situaciones reales.

Por todo ello y de un modo muy breve apuntamos como válidas las siguientes estrategias que en común promueven este doble ejercicio acción – reflexión en el marco de una formación en interculturalidad: defendemos el uso de estrategias inductivas, que permitan

a los participantes y desde el análisis de ejemplos, casos, situaciones o hipótesis, su relación con aquello conceptual y más amplio; los contenidos formativos deben, en la medida de lo posible, conectar y generar un cuerpo coherente entre lo práctico y lo teórico. En otro orden, valoramos como acertado el hecho de animar o inducir a los equipos educativos a que participen en una formación intercultural desde la generación de espacios educativos en los que se permita la observación y la devolución de aquello que sucede. No son pocas las experiencias de éxito en las que los equipos educativos por ejemplo, generan espacios de trabajo conjunto con las familias y se visualiza la construcción de significados conjuntos que hasta el momento no se reconocían. Desde esta perspectiva, la visión externa puede ser una oportunidad para ahondar y facilitar el establecimiento de unas bases más sólidas para la interculturalidad, y a su vez para la superación de posibles sesgos o limitaciones desde aquello cognitivo y la potenciación de las funciones instrumentales de la cultura. También, es un modo de socializar un conocimiento que a menudo queda oculto. Para su desarrollo, lo relacionamos con una última estrategia que en forma de propuesta puede dar viabilidad a este tipo de estrategias formativas: la alianza permanente de las organizaciones educativas en el tiempo libre con equipos de investigación de distintas universidades o instituciones. Concebimos estas relaciones como espacios permanentes de formación, desde la base que tanto las organizaciones como los equipos de investigación se necesitan mutuamente (los primeros pretenden mejorar su acción educativa y los segundos comprender y/o transformar la realidad y ofrecer conocimiento).

### Con y desde la comunidad educativa

Defendemos una formación orientada a promover la dimensión democrática (En el ámbito escolar Banks (2002) lo denomina comunidades microdemocráticas) y comunitaria de las organizaciones educativas en el tiempo libre, a partir de promover el cambio social e identificar y superar los obstáculos para la plena participación de sus jóvenes y desde su condición de ciudadanía. Aquello que sucede y que se identifica desde una organización educativa, en muchas ocasiones requiere ser abordado desde el conjunto de la comunidad educativa de su territorio. Son diversas las aportaciones que desde el ámbito escolar y desde diferentes estudios manifiestan la conveniencia de generar procesos formativos desde una visión comunitaria: por ejemplo y para Leiva (et al., 2012) es un reto generalizar la formación intercultural para un mayor impacto de la convivencia escolar. Asimismo, también se señala la incoherencia de reconocer la dimensión comunitaria en la que se fundamenta la interculturalidad y no ofrecer en la práctica formaciones desde una visión comunitaria (Escarbajal y Leiva, 2011).

En este contexto enumeramos algunas estrategias a tener en cuenta en el marco de una formación en interculturalidad y todas ellas encaminadas a fortalecer la visión comunitaria del proceso educativo. Así, consideramos necesario que la formación:

- Promueva una agenda de trabajo común entre los distintos encuentros formativos y a partir del acuerdo de acciones específicas: por ejemplo, identificar aspectos comunes en el proceso formativo, análisis de casos por equipos y presentación al resto de participantes, invitación a nuevos actores educativos al proceso formativo, o establecimiento de alianzas entre organizaciones educativas para hacer frente a un reto común. En común, se trata de acciones intermedias que generan y fortalecen la visión de comunidad educativa y superan la dicotomía existente entre educación formal – educación no formal.
- Promueva espacios específicos para la incorporación de actores que hasta el momento no han participado en formaciones anteriores y forman parte de la comunidad educativa. Es decir, se trata de incorporar visiones y perspectivas sobre una misma

realidad que por distintas razones no suelen ser tenidas en cuenta, pero que la suma de las diferentes contribuciones constituye una visión más amplia, profunda e intercultural de la misma realidad que en demasiadas ocasiones, se analiza desde la fragmentación. Por ejemplo, la participación de algunas familias que son actores clave en la construcción conjunta del sentido que se da al participar en la educación en el tiempo libre.

- Promueva que el máximo de actores de la comunidad educativa comparta visiones y significados de una misma realidad en clave de inquietudes, interrogantes, certezas, amenazas, hipótesis, y siempre distinguiendo a que puede dar respuesta la comunidad educativa desde una mayor organización y a que no.
- Promueva la implicación de los profesionales que de cada organización educativa su participación es estratégica. Es decir, no se trata de una cuestión cuantitativa (que participe la totalidad de los miembros de los equipos pues no suele ser viable) y sí cualitativa (que los equipos identifiquen quien es un actor clave).
- Diseñe una estrategia específica sobre la implicación, incorporación y participación de los centros escolares en el proceso formativo. Es decir, teniendo en cuenta las variables favorecedoras u obstaculizadoras relacionadas entre la participación de los docentes y los procesos formativos, resaltamos aquí la importancia de su atención con el fin de poder contar con su participación.

#### **Facilitadora de relaciones que generan compromiso entre los participantes**

La generación de relaciones entre la comunidad educativa de un territorio, es un elemento que sin duda promueve la visión comunitaria de la acción educativa y el compromiso de trabajar conjuntamente entre sus actores. Desde esta premisa y centrándonos ahora en algunas cuestiones metodológicas de la formación en interculturalidad, consideramos que su desarrollo debe contemplar algunas de estas estrategias:

- Promover espacios y relaciones de trabajo conjunto entre los participantes.
- Orientarse en todo momento desde un principio dialógico del aprendizaje, de modo que se pongan en cuestión las propias perspectivas y se acepten la de los demás, con el fin de generar procesos reflexivos (autocríticos y críticos) y que son condiciones básicas para la interculturalidad.
- Incluir como acción formativa lo que denominamos “cápsulas de diálogo público” en el que dos educadores/as dialogan entorno a una cuestión de interés común y con el fin de que el otro/a aprenda del conocimiento portador. Se trata de poner en valor el diálogo pero no desde una perspectiva dialéctica y sí dialógica, como valor básico para la generación de relaciones, entendimiento, compromiso e inquietud para seguir descubriendo y aprendiendo de otro/as compañero/as.
- Presentar experiencias de intercambio entre iguales que han fomentado la interculturalidad (Son varias las iniciativas que ponen en contacto a jóvenes de distintos territorios o contextos. Por ejemplo, desde AEI Raval (Associació Educativa Integral del Raval) en Barcelona, en formar a sus jóvenes desde los retos físicos cooperativos y vincularlo a un programa IAP de intercambio de estudiantes de Erasmus en la U. Autònoma de Barcelona. Es decir, queremos subrayar el capital y potencial de aquellas iniciativas que pueden desarrollarse a su vez como un instrumento formativo en interculturalidad).

## Bibliografía

- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008) El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación* Vol 19 Núm 2, 275-292
- Banks, J.A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Colom, J (2003). *Calidad y equidad en la educación formal y no formal*. Ponència presentada al Congreso Internuniversitario de Teoría de la Educación, San Sebastián.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. España
- Escarbajal, A. y Leiva, J. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela, *Educatio siglo XXI*, 29 (2), 389-416.
- Leiva, J (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, Octubre, 8-31
- Rodríguez, H. (2011). La educación intercultural en España. En: Maquilón, J. (coord.) *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Universidad de Murcia: Edit.um
- Sales (2012) La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº , 113-132
- Trilla, J. (1992). El sistema de educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En: Sarramona, J. (ed). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC, pp. 9-50.
- Vázquez Aguado (2010) *Reflexiones en torno a la construcción de la interculturalidad*. Lección inaugural curso académico 2010- 2011. Huelva: Servicio de publicaciones Universidad de Huelva
- Vilà, R. (2008) ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. *Revista de Estudios de Juventud*, 77- 93.

## Autores

Edgar Iglesias Vidal

Licenciado en Antropología Social y Cultural, diplomado en Trabajo Social, con Máster Oficial en Investigación educativa y postgraduado en Trabajo socioeducativo con personas inmigrantes. En la actualidad es profesor asociado a la U. Autònoma de Barcelona y educador. Está terminando su trabajo de tesis doctoral relacionado con el desarrollo de la interculturalidad en la educación en el tiempo libre en Catalunya. Ha participado en diferentes investigaciones sobre el ámbito de la interculturalidad y tiene algunas publicaciones como: Iglesias, E. (2011) “Aproximació a l’educació intercultural: significat i principis en els contextos locals i educatius”. En Palau, J. i Rodríguez Bosch, J. (coord.) Primavera pedagògica. Societat Catalana de Pedagogia. Barcelona. Gairín, J. i Iglesias, E. (2010). “El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante” Revista de Pedagogía Bordón. Sociedad española de pedagogía, volumen 62, nº 1