

Universidad Central “Marta Abreu” De Las Villas
Facultad de Ciencias Sociales



**MEDIACIONES POR LA SUBJETIVIDAD DEL AUTODESARROLLO COMUNITARIO EN LAS
RELACIONES INTERCULTURALES**
ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS

Tesis presentada en opción al Título Académico
Máster en Desarrollo Comunitario

Autora: Lic. Diana Rosa Rodríguez González

Tutor: Dr. C Isaac Iran Cabrera Ruiz

Santa Clara, 2018



Centro de Estudios Comunitarios

Exergo

“Las relaciones interculturales pueden contribuir a la convivencia pacífica entre pueblos y culturas en términos de igualdad y justicia, constituyendo al mismo tiempo el aporte de cada nación a la paz, la cooperación y solidaridad que deben regir las relaciones entre los Estados”

Rigoberta Menchú Tum,

Premio Nobel de la Paz en 1992

“Solamente dentro de la comunidad tiene todo individuo los medios necesarios para desarrollar sus dotes en todos los sentidos; solamente dentro de la comunidad es posible, por tanto, la libertad personal”.

Karl Marx y Friedrich Engels, 1845-1846

Agradecimientos

A Isaac por su dedicación como tutor y calidad humana como colega, gracias por las exigencias, los almuerzos, el trabajo a deshora y la preocupación constante.

A todos los profesores de la novena edición de la Maestría en Desarrollo Comunitario por participar paulatinamente en la concreción de este proyecto.

A Yamila por su disposición y certera labor ante cada solicitud de una mirada crítica.

A mis compañeros de aula en la Maestría por enriquecer mis aprendizajes con sus conocimientos y amenizarlos con su alegría y voluntad para llegar a la meta.

A Rosanaily por acompañarme con la calidez de una hermana mayor.

A mis padres, mis amados oligodendrocitos.

A Alejandro por inspirarme diariamente con su actitud auténtica, sincera y apasionada de asumir la vida.

A mis amigas, Claudia A., Lesnay y Linet, por sus necesarios aportes a mi calidad de vida personal y profesional.

A quienes de una forma u otra han contribuido a este proyecto.

A todos, gracias.

Resumen

La cultura de origen como fuente de diversidad impacta en las dinámicas sociales, culturales y educativas y cobra relevancia en el contexto de la Educación Superior cubana. La interculturalidad como enfoque analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos; lo que hace susceptible de tratamiento comunitario esta problemática. La presente investigación se propuso como objetivo general analizar mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Se asumió un tipo de investigación constructiva-interpretativa como alternativa metodológica que derivó de la articulación entre la epistemología de segundo orden y la epistemología cualitativa, con la incorporación del sistema categorial de la Metodología del Autodesarrollo Comunitario del Centro de Estudios Comunitarios de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Se emplearon como técnicas e instrumentos: el análisis, la entrevista, el test socio-métrico, el completamiento de frases, el grupo de discusión, el grupo de enfoque, la observación y la triangulación. El proceso constructivo-interpretativo de la información se apoyó en el análisis de contenido.

Las mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales se configuraron como estereotipos, prejuicios y sus expresiones en el comportamiento. Los estereotipos distinguieron al cubano y al extranjero por rasgos descriptivos, por competencias en el proceso de formación y por ventajas y desventajas respecto a la posición económica. Los prejuicios sutiles expresaron la preferencia por el grupo etnocultural de pertenencia y la objetivación en el comportamiento social develó contactos interculturales superficiales y poco frecuentes.

La lectura en términos de conciencia crítica, participación y cooperación de las mediaciones por la subjetividad explicitó: malestares en torno a la problemática que expresan el estado de conciencia crítica de los sujetos que aún se mueven en la reproducción de la contradicción, dificultades para la cooperación y limitaciones para la participación.

Palabras clave: Mediación por la subjetividad, despliegue de lo comunitario como cualidad, relaciones interculturales, configuración subjetiva

Abstract

The culture of origin as a source of diversity impacts on social, cultural and educational dynamics and becomes relevant in the context of Cuban Higher Education. Interculturality as an approach analyzes and makes visible the often unequal and asymmetric interactions between members of culturally and identically diverse groups; what makes this problem susceptible to community treatment. The present research was aimed at analyzing mediations by subjectivity for the deployment of the community as a quality in the intercultural relations at "Marta Abreu" Central University.

A type of constructive-interpretative research was assumed as a methodological alternative that was derived from the articulation between second-order epistemology and qualitative epistemology, with the incorporation of the categorical system of the Methodology of Community Self-Development of the Center for Community Studies at "Marta Abreu" Central University. The analysis, the interview, the socio-metric test, the sentence completion, the discussion group, the focus group, the observation and the triangulation were used as techniques and instruments. The constructive-interpretative process of the information was based on content analysis.

The mediations by subjectivity for the deployment of the community as a quality in intercultural relations were configured as stereotypes, prejudices and their expressions in behavior. The stereotypes distinguished the Cuban and the foreigner by descriptive features, by competences in the training process and by advantages and disadvantages with respect to the economic position; the subtle prejudices expressed the preference for the ethnocultural group of belonging; and objectification in social behavior revealed superficial and infrequent intercultural contacts.

The reading in terms of critical awareness, participation and cooperation of mediations by subjectivity explained discomforts around the problematic that expresses the state of critical consciousness of the subjects; but that still move in the reproduction of the contradiction; as well as difficulties for cooperation and limitations for participation.

Keywords: Mediation by subjectivity, deployment of the community as a quality, intercultural relations, subjective configuration



ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1 Lo comunitario en las relaciones interculturales: mediaciones por la subjetividad en su lectura	7
1.1 Las relaciones interculturales: una perspectiva psicosocial	7
1.1.1 Las relaciones interculturales: su construcción temática como problema social.....	7
1.1.2 Las relaciones interculturales como relaciones intergrupales.....	11
1.2 Las relaciones interculturales como problemática susceptible de tratamiento comunitario	14
1.2.1 La metodología del autodesarrollo comunitario: referentes para la lectura de lo comunitario en el dato.....	14
1.2.2 La integración-exclusión en las relaciones interculturales: su fundamentación como contradicción para la gestación de lo comunitario.....	19
1.3 Subjetividades en las relaciones interculturales: referentes teóricos para la comprensión de las mediaciones por la subjetividad	22
1.3.1 La mediación por la subjetividad: su comprensión histórico-cultural	22
1.3.2 Formas dinámicas de configuración subjetiva que mediatizan la gestación de lo comunitario en las relaciones interculturales	26
Capítulo 2 Investigación cualitativa para el estudio de mediaciones por la subjetividad del despliegue de lo comunitario en las relaciones interculturales	32
2.1 Exigencias epistemológicas y metodológicas.....	32
2.2 Trabajo de campo	35
2.2.1 Contexto de investigación e inmersión en el campo.....	35
2.2.2 Selección de participantes.....	37
2.3 Técnicas e instrumentos.....	40
2.4 Proceso de construcción e interpretación de la información	42
2.5 Criterios de calidad en el estudio.....	44
Capítulo 3 Mediaciones por la subjetividad de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.....	47
3.1 Modelo teórico comprensivo de las mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario en el marco de las relaciones interculturales	47
3.2 Mediaciones por la subjetividad del despliegue de lo comunitario en las relaciones interculturales de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.....	51
3.2.1 Mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.....	51

3.2.2 Lectura de las mediaciones por la subjetividad configurada como estereotipos interculturales en el estado de lo comunitario en estudiantes universitarios	62
3.3 Mediaciones por la subjetividad del despliegue de lo comunitario en las relaciones interculturales en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas	65
3.2.1 Mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.....	65
3.3.2 Lectura de las mediaciones por la subjetividad configuradas como estereotipos y prejuicios interculturales en el estado de lo comunitario en grupos escolares universitarios.....	71
Discusión	74
Implicaciones prácticas	77
Conclusiones	80
Recomendaciones.....	81
Referencias bibliográficas	
Anexos	

Introducción

La cultura de origen como fuente de diversidad impacta de forma más marcada en las dinámicas sociales, culturales y educativas en una contemporaneidad signada por la globalización neoliberal. La diversidad cultural es reconocida como problemática social significativa por organizaciones internacionales, estados nacionales y comunidades científicas.

Según Malgesini y Jiménez (1997) los modelos sociopolíticos gestados para la atención a la diversidad cultural: asimilación, fusión y pluralismo, han acentuado la interpretación desde la homogeneidad cultural, la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida o la adaptación y aculturación bidireccional.

La interculturalidad ha estado asociada a la diversidad cultural desde un enfoque centrado en la presencia de minorías étnicas o culturales en sociedades de acogida. Por la acuciante problemática suscitada en los sistemas escolares a partir de los movimientos migratorios que siguieron a la segunda guerra mundial (Muñoz, 1997) la educación ha sido un espacio privilegiado para la atención con mayor sistematicidad y organización institucional a este fenómeno (Aguado, 1991; Dietz y Huete, 1997; Muñoz, 1997; Gimeno, 1999).

Cabe señalar que la mirada disciplinar desde la educación no ha sido la única, sino que se extiende a un campo de disciplinas más amplio dentro de las ciencias sociales y a partir de la década de 1980 a la Psicología, especialmente la Psicología Social (Sabatier y Berry, 1996), donde lo intercultural se delinea desde las relaciones intergrupales por la identificación de un endogrupo al que se favorece y que puede generar discriminación hacia el exogrupo.

En Psicología Social el tratamiento del tema intercultural ha estado vinculado a las relaciones entre grupos desde líneas psicosociales definidas como la diferenciación intergrupar y la emigración; y desde fenómenos psicológicos como estereotipos (Katz y Braly, 1933; Peabody, 1985; Ovejero, 1991; Huici y Ros, 1993) prejuicios (Martínez y Vera, 1994; Pérez-Serrano, 1996), identidad social, discriminación y conflictos.

Los estudios más conocidos son los de Berry, Kim, Power, Young & Bujaki (1989) sobre identidad social, estereotipos y emigración latinoamericana. Estos investigadores proponen una tipología de integración de los emigrantes/refugiados a partir de las dimensiones actitudinales referidas a si el sujeto considera importante conservar su identidad y características culturales, así como la apertura o no de contacto intercultural con los otros grupos de la sociedad de acogida. En el



entrecruzamiento entre estas dos dimensiones surgen cuatro posibles estrategias de aculturación de los emigrantes: asimilación, marginación, integración y segregación.

Las investigaciones han colocado como eje de atención la integración intercultural. Sin embargo, existe la carencia de una perspectiva dialéctica que deleve la contradicción en la base de la problemática. Develar las contradicciones en el trasfondo de determinada problemática conduce al conocimiento real del objeto, dado que la contradicción se presenta en el desarrollo de cada fenómeno y desde el comienzo hasta el fin de este proceso (Lenin, 1979).

La diferenciación cultural que parte de la autodefinición o definición externa como grupos que representan minoría o mayoría en un contexto determinado genera discursos desintegradores con impacto en la equidad social pues invisibiliza las asimetrías estructurales, socio-económicas y las disfraza como muestra de diversidad (Anquin, 1999; Sartorello, 2009; Aguilar y Buraschi, 2012). Las relaciones interculturales deben ser analizadas con énfasis en las relaciones de poder que sirven de marco a la producción de la diferencia (Terrén, 2001).

El énfasis en la diferencia y la omisión de la igualdad favorecen los efectos excluyentes en detrimento de la integración en un sistema que no proporcionará mayor equidad social. Desde esta lógica se entiende la contradicción integración contra exclusión como díada que transversaliza la problemática de la interculturalidad en la contemporaneidad.

El enfoque de análisis de la interculturalidad debe visibilizar, tal como refiere Dietz (2009), las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos. Ello nos coloca ante la carencia de un enfoque que visibilice las relaciones interculturales establecidas entre sujetos que se reconocen en torno a categorías sociales, a partir de producciones de pertenencias y exclusiones grupales en función de su posición en la estructura económico-social y que fracturan la simetría en los vínculos sociales.

El estudio de mediaciones para el análisis de las contradicciones que son fuente de desarrollo es defendido por los autores del Centro de Estudios Comunitario (Alonso, Pérez, Rivero, Romero y Riera, 2004; Alonso, 2008; C. de autores, 2009). Todo proceso social está multicondicionado (C. de autores, 2004). Entre los múltiples condicionamientos son reconocidos los socioeconómicos, los político-jurídicos, los institucionales, los socioculturales, ambientales, educacionales, así como las mediaciones por la subjetividad de los procesos socio históricos humanos (C. de autores, 2009).

La atención a las mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales como problemática susceptible de tratamiento comunitario es una carencia identificada en el abordaje de la problemática. Generar inteligibilidad con respecto a las mediaciones por la subjetividad para la



gestación de lo comunitario en las relaciones interculturales implica develar subjetividades que reproducen la contradicción integración – exclusión y generan asimetrías, lo cual orienta hacia el estudio de los sesgos intergrupales, como son los estereotipos y prejuicios, reconocidos por la literatura científica como las principales en esta temática (Morales y Huici, 1999; Blanco, Caballero y de la Corte, 2005; Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado, 2007).

Las relaciones interculturales tienen en Cuba su principal expresión en el contexto de la educación superior que constituye un espacio de convergencia de múltiples culturas de acuerdo a su origen donde emergen relaciones interculturales en el proceso de formación y superación de profesionales. En el desarrollo teórico y empírico acerca de las relaciones interculturales en este contexto son referentes la filosofía intercultural de Fornet-Batancourt, la labor de Rodríguez-Morel en la Universidad “Camilo Cienfuegos de Matanzas” y el Proyecto “Educación intercultural de las instituciones de educación superior en Villa Clara” (Cabrera, 2011).

En la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas cobran relevancia las relaciones interculturales con la inclusión de estudiantes extranjeros desde el año 1961 en el marco de un proyecto de internacionalización que ha concertado más de 200 convenios de colaboración con un alto grado de consecución. Hasta la fecha esta universidad ha graduado 2 239 estudiantes extranjeros. En el actual curso académico cuenta con 259 estudiantes de 31 países, 35 proyectos internacionales, 152 convenios con 35 países y 45 redes y asociaciones.

Estas características propician el estudio de las relaciones interculturales en el contexto de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Como antecedentes se encuentran las investigaciones de Cabrera, Rodríguez-González y Rodríguez-Fleites (2016) centradas en develar estereotipos interculturales. Además, se encuentra el estudio de Pérez-Martínez (2017) orientado a develar la mediación de las configuraciones subjetivas en las dinámicas de integración en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Estas aproximaciones a la interculturalidad, ya sea desde la filosofía, la educación o la psicología social no han habilitado el proceso integración-exclusión, como par dialéctico emergente de relaciones entre grupos nacionales, que supere el estatismo de la integración y la exclusión como objeto. En todos los casos han aportado alternativas educativas o sucesivas aproximaciones a la construcción de modelos comprensivos para el estudio de subjetividades que se configuran en las relaciones interculturales sin un posicionamiento explícito en la categoría mediación.

La categoría mediación, identificada en lugar de la categoría determinación como expresión de la dialéctica en el enfoque del Autodesarrollo Comunitario ha recibido más atención desde lo teórico



que en planteamientos metodológicos y estudios empíricos, vacío que abarca el caso concreto de los estudios de mediaciones por la subjetividad. Lo mismo ocurre con el planteamiento de Alonso (2012) con respecto a la lectura de lo comunitario en el dato como reflexión para captar el estado de la cualidad comunitaria en la realidad, lo cual ha quedado más en el plano propositivo que concretado en investigaciones que lean mediaciones en términos de cooperación, participación y conciencia crítica.

Las carencias analizadas integran la situación problemática formulada a modo de ausencia de estudios centrados en las mediaciones por la subjetividad que tiene el despliegue de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Ello nos lleva a proponer el siguiente **problema científico**: ¿Qué implicaciones tiene la subjetividad para el despliegue de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas?

El problema científico planteado nos condujo a formular como **objetivo general**: analizar mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. A partir del objetivo de la investigación se formulan las siguientes **interrogantes científicas**:

1. ¿Cuáles mediaciones por la subjetividad tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas?
2. ¿Cuáles mediaciones por la subjetividad en términos de conciencia crítica, participación y cooperación tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas?

Las interrogantes científicas orientaron la elaboración de los siguientes **objetivos específicos** que permitieron la consecución del objetivo general formulado:

1. Develar mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
2. Leer en términos de conciencia crítica, participación y cooperación las mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

El estudio de mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales para el autodesarrollo comunitario se incluye en la línea de investigación de la autora, iniciada en el año



2015. El proceso de inmersión al contexto en el estudio con estudiantes universitarios se desarrolló en el período comprendido entre febrero y marzo de 2015. Luego, el estudio con grupos escolares universitarios contó con un proceso de inmersión en el período comprendido entre febrero y mayo del año 2017.

Asumimos un tipo de investigación constructiva-interpretativa derivado de la articulación entre la epistemología de segundo orden (Ibáñez, 1990, 1991; Sotolongo y Delgado, 2006; Mejías, 2004, 2008) y la epistemología cualitativa (González Rey, 1997, 2006). La construcción del escenario de investigación partió de la clarificación de objetivos y procedimientos. El abandono paulatino del campo se realizó mediante el cierre de cada espacio grupal y encuentros con directivos para comunicar los resultados.

La novedad científica de la investigación radica en el estudio del despliegue de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales desde las lecturas de las mediaciones por la subjetividad en la producción de la contradicción integración-exclusión.

La investigación contribuye a la práctica a través de un modelo comprensivo de las mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales; que articula la configuración subjetiva de la contradicción integración – exclusión, su objetivación en el comportamiento social y la lectura de sus implicaciones en términos de conciencia crítica, participación y cooperación; así como en la producción de zonas de inteligibilidad en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

La memoria escrita muestra el proceso de investigación a través de un informe cuyos capítulos articulan aspectos teóricos, metodológicos y de construcción de la información. Cuenta con discusión, implicaciones prácticas, conclusiones, recomendaciones y anexos complementarios.

El primer capítulo contiene precisiones teóricas para la comprensión de las mediaciones por la subjetividad en el despliegue de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales. Parte de una perspectiva psicosocial de las relaciones interculturales que las ubica como problema social en el marco de las relaciones intergrupales. Posteriormente, se plantea como problemática susceptible de tratamiento comunitario y se exponen los referentes teóricos para la comprensión de las mediaciones por la subjetividad.

El segundo capítulo presenta las exigencias epistemológicas y metodológicas derivadas de la articulación de la dialéctica, los referentes de la epistemología de segundo orden y la epistemología cualitativa. Expone las particularidades del diseño de investigación cualitativa constructivo-



interpretativa; el cual se orienta a la construcción de modelos teóricos para la comprensión de la subjetividad. Además, especifica los procedimientos en el trabajo de campo: caracterización del contexto, inmersión y selección de los participantes; las técnicas e instrumentos, el proceso de construcción e interpretación de la información; así como los criterios de calidad en el estudio.

El tercer capítulo propone el modelo teórico de las mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario en el marco de las relaciones interculturales que devela la configuración de las contradicciones como subjetividad social y su objetivación en el comportamiento social, lo cual es expresión, y recursivamente tiene expresión en términos de conciencia crítica, participación y cooperación en torno a proyectos.

Expone, además, dos estudios que presentan la lectura de las mediaciones por la subjetividad configuradas como estereotipos y prejuicios interculturales en el estado de lo comunitario en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. El primer estudio se realizó con 105 estudiantes, 63 cubanos, 20 africanos, 9 latinos, 7 caribeños y 6 asiáticos. El segundo estudio se realizó con los grupos segundo año de Licenciatura en Derecho que cuenta con 72 estudiantes de Cuba, Angola y Guinea Ecuatorial y el tercer año de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica que cuenta con 50 estudiantes de Cuba, Angola y Congo.



Capítulo 1 Lo comunitario en las relaciones interculturales: mediaciones por la subjetividad en su lectura

1.1 Las relaciones interculturales: una perspectiva psicosocial

1.1.1 Las relaciones interculturales: su construcción temática como problema social

La interculturalidad es un reto para las Ciencias Sociales en una contemporaneidad signada por la globalización neoliberal y su proyecto de humano como “colección de banalidades globalizables” (Fornet-Betancour, 2006, p.45). Según este autor la aceleración y expansión territorial de la globalización con la creación del mercado mundial, el desarrollo de las nuevas tecnologías en la segunda mitad del siglo XX y la emergencia de un mundo unipolar han provocado una percepción más marcada y sentida de la interculturalidad.

Como temática, la interculturalidad, ha estado asociada a la diversidad cultural desde un enfoque centrado en la presencia de minorías étnicas o culturales en sociedades de acogida, en calidad de lo cual se instituye como punto de atención en la agenda de organizaciones internacionales, estados nacionales y comunidades científicas. Dentro de las ciencias sociales, el término minoría étnica hace referencia a grupo étnico como agrupación de personas con lazos comunes de nacionalidad, cultura, raza o tradición histórica, y a minoría como relación asimétrica de poder (Muñoz, 1997).

La convivencia de diferentes culturas de origen se instaure como elemento generador de diversidad en la sociedad. La diversidad cultural, para Aguilar y Buraschi (2012), no es un fenómeno coyuntural sino estructural que necesita respuestas globales encaminadas a la integración efectiva y a la convivencia intercultural.

En el contexto internacional del que provienen las nociones de interculturalidad y diversidad no se encuentra una postura homogénea sino discursos opuestos que defienden por un lado la perspectiva del empoderamiento de las minorías y por otro, la transversalización de la interculturalidad tanto para minorías marginadas como para mayorías marginadoras (Dietz, 2009).

El análisis de la gestión de la diversidad que se ha desarrollado desde modelos dominantes permite conocer y comprender el tratamiento que ha tenido la temática y el tránsito necesario para transformaciones en pos de una sociedad verdaderamente intercultural (Aguilar y Buraschi, 2012). Los enfoques de organizaciones sociopolíticas, las políticas sociales y modelos educativos elegidos para pautar la interpretación y atención a la convivencia multicultural han derivado, según Malgesini y Jiménez (1997), en la asimilación, la fusión y el pluralismo.



El asimilacionismo tiene como sustento ideológico la homogeneidad cultural como meta y realidad social. La política asimilacionista está constituida por programas compensatorios para que los grupos minoritarios adquieran la cultura de la clase social mayoritaria en detrimento de la propia con el fin de incorporarse a las estructuras sociales. La diversidad étnica, racial y cultural es percibida como un problema que atenta contra la integridad y la cohesión social, pues las sociedades avanzadas deben marchar hacia el universalismo (Cabrera, Rodríguez y Rodríguez, 2016).

El enfoque de fusión cultural supone un proceso de adaptación y aculturación bidireccional, donde la diversidad de la cultura de origen se incorpora en la cultura mayoritaria, la cual cambia también y da lugar a una nueva identidad cultural que contiene elementos de todas las culturas presentes (Coelho, 1998). Al igual que el asimilacionismo, como plantean Malgesini y Jiménez (1997), el resultado es una sociedad homogénea a partir de la pérdida de la cultura de los participantes.

El pluralismo es una propuesta de aceptación de la diversidad de la cultura de origen como positiva y como valor. Supone, como apunta Coelho (1998), la creación de una sociedad cohesionada donde los individuos participan igualmente y mantienen las identidades culturales propias. Sus principios fundamentales declaran la igualdad, la no discriminación, el respeto a la diferencia y la aceptación del otro (Giménez, 2003).

De la evolución del enfoque pluralista emergen el multiculturalismo y la interculturalidad como conceptos. El primero denota la presencia de varias culturas en una misma sociedad y como proyecto, se pronuncia por el respeto a las identidades culturales y la coexistencia pacífica sin considerar interacciones e intercambios. El segundo hace referencia “a un proceso activo de comunicación e interacción entre culturas para su mutuo enriquecimiento” (Bell, 1989, p. 231).

El prefijo inter incluye toda una dimensión dinámica de reciprocidad de perspectivas e identidad entre las diferentes culturas. La imagen de una determinada cultura, como reflexiona Fornet-Betancourt (2004), no se produce en un proceso de aislamiento cultural, sino que tiene lugar en un proceso de intercambio y comunicación, “la interculturalidad es parte de la historia de las culturas, está dentro de esa historia y no fuera del diálogo de esta cultura con la otra” (p. 45).

El modelo intercultural es definido por Aguilar y Buraschi (2012) como “estética intercultural” que pone énfasis en una interacción entre culturas pensada de forma superficial e ingenua mediante la folclorización de las diferencias, sin tener en cuenta la complejidad de las relaciones de dominación existentes en los espacios multiculturales. Pero estos autores reconocen que el



interculturalismo tiene una visión dinámica de las culturas, se basa en un proceso de diálogo, negociación, aprendizaje mutuo.

La educación ha sido un espacio privilegiado para la atención con mayor sistematicidad y organización institucional a este fenómeno (Aguado, 1991; Dietz y Huete, 1997; Muñoz, 1997; Gimeno, 1999). Esto es así por la acuciante problemática suscitada por las relaciones entre la cultura y los sistemas escolares planteada en Europa a partir de los movimientos migratorios que siguieron a la segunda guerra mundial (Muñoz, 1997).

La educación intercultural instauró como tendencia la interculturalización del currículo y la práctica docente con la promoción a nivel declarativo del respeto mutuo y el entendimiento entre estudiantes, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso (Cabrera, Rodríguez y Rodríguez, 2016). La mirada disciplinar desde la educación no ha sido la única, sino que se extiende a un campo de disciplinas más amplio dentro de las ciencias sociales y a partir de la década de 1980 por la Psicología, especialmente la Psicología Social (Sabatier y Berry, 1996).

La realización de investigaciones sobre los efectos psicológicos y psicosociales del contacto intercultural, señala Retortillo (2009), tiene lugar desde hace más de medio siglo, pero no es hasta 1967 cuando se adopta el término aculturación psicológica para referirse al hecho de que el proceso aculturativo se da de igual manera tanto a nivel grupal como en los individuos a título personal, lo que implica una serie de cambios en actitudes, comportamientos, modos de vida e identidad.

En la década de 1980 se identifica una psicología intercultural o transcultural como campo disciplinar por Sabatier y Berry (1996) a partir de dos temas fundamentales: la influencia de los factores culturales en el desarrollo y el comportamiento humano y la adaptación psicológica de los individuos cuando cambian de cultura, sobre todo los fenómenos sociopsicológicos que se producen cuando individuos o grupos entran en contacto cotidiano con personas de la sociedad de acogida, lo que introduce un proceso de aculturación que implica a todos.

Desde esta comprensión la investigación psicosocial y transcultural supera el primer modelo descriptivo unidimensional sobre el proceso de aculturación de Gordon (1964 citado por Retortillo, 2009) y coloca el tema de la interculturalidad en el marco de las relaciones intergrupales y en la contradicción entre grupos por su pertenencia diferenciada. En Psicología Social el tratamiento del tema intercultural ha estado vinculado a las relaciones entre grupos desde líneas psicosociales definidas como la diferenciación intergrupal y la emigración; y desde fenómenos psicológicos como estereotipos, prejuicios, identidad social, discriminación y conflictos.



Las investigaciones sobre estereotipos nacionales o regionales que buscan conocer cómo se perciben a sí mismos y cómo son percibidos ciertos grupos nacionales o culturales tienen una larga tradición. Katz y Braly publicaron un artículo en 1933 sobre los estereotipos étnicos de estudiantes universitarios (Katz y Braly, 1933).

Peabody (1985), en su investigación con estudiantes universitarios, comparó los rasgos de personalidad atribuidos en los estudios del carácter nacional con los atributos estereotípicos asignados a determinadas naciones. Una investigación referenciada por Koomen y Baehler (1996) sobre los rasgos psicológicos nacionales en Europa encontró que los individuos asignaban a su propio grupo nacional más características positivas que a personas de otras naciones.

En España, la investigación de Ovejero (1991) puso de manifiesto el carácter dinámico y cambiante de los estereotipos nacionales al realizar una comparación con una investigación similar realizada por Pinillos (1960) en Madrid en 1956. Zlobina (2004) replicó en 2002 el estudio de Ovejero (1991) con estudiantes de Psicología en el País Vasco y encontró que, incluso en los últimos 13 años, los estereotipos sobre los grupos nacionales han cambiado por lo menos parcialmente; lo que demuestra que no son tan rígidos como se ha creído.

También en España, pero orientadas hacia la diferenciación intergrupar e identidad social, se encuentran las investigaciones de Mesa, Huici y Garriga-Trillo (1993), así como Huici y Ros (1993). El racismo y los prejuicios son tratados en las investigaciones de Martínez y Vera (1994) y Pérez-Serrano (1996).

En Latinoamérica los estudios se orientan al conocimiento de los estereotipos y su relación con el estatus del grupo (Rodríguez-Marín, 1992; Salazar, 1992). Una línea investigativa destacada es la referida a la identidad social y el altercentrismo. El estudio realizado por Montero (1994) muestra que grupos dominados eligen y valoran más positivamente símbolos de los exogrupos dominantes. Sustentados en este resultado múltiples investigaciones evidenciaron la minusvaloración del endogrupo nacional y el favoritismo hacia exogrupos nacionales dominantes.

Los estudios más conocidos son los de Berry, Kim, Power, Young y Bujaki (1989) sobre identidad social, estereotipos y emigración latinoamericana. Estos investigadores proponen una tipología de integración de los emigrantes y refugiados a partir de las dimensiones actitudinales referidas a si el sujeto considera importante conservar su identidad y características culturales, así como la apertura o no de contacto intercultural con los otros grupos de la sociedad de acogida. En el entrecruzamiento entre estas dos dimensiones surgen cuatro posibles estrategias de aculturación de los emigrantes: asimilación, marginación, integración y segregación.



Son referentes del desarrollo teórico y empírico acerca de las relaciones interculturales en Cuba la filosofía intercultural de Fernet-Batancourt, la labor de Rodríguez-Morel en la Universidad “Camilo Cienfuegos de Matanzas” y el Proyecto “Educación intercultural de las instituciones de educación superior en Villa Clara” (Cabrera, 2011). Estas experiencias fueron realizadas en el contexto de la Educación Superior como espacio en que cobra relevancia la interculturalidad.

1.1.2 Las relaciones interculturales como relaciones intergrupales

Las formas de relación social, a través de las cuales existe la sociedad, se establecen entre grupos sociales o entre individuos como sus representantes a partir de la función de intermediación donde individuo-grupo-sociedad son por momentos idénticos y diferentes (Segarte, 2014). Las relaciones sociales determinadas por el modo de producción predominante son las que conforman el centro del entramado del sistema social (Marx y Engels, 1955).

Las relaciones sociales no existen como abstracción ni como realidad estática, sino que dan lugar al surgimiento de las clases sociales, grupos de personas que ocupan la misma posición en la estructura de producción, participan de los mismos intereses sociales objetivos y cuya configuración depende de la forma particular que adquieren las relaciones entre los grupos involucrados en el proceso económico y político en cada situación histórica; además generan sectores sociales intermedios cuyos límites no son siempre discernibles con facilidad (Marx y Engels, 1955).

En última instancia, las relaciones sociales existen como realidad interpersonal desde las múltiples pertenencias sociales de los sujetos en la articulación jerárquica y organización según categorías o estratos contrapuestos que actúan directamente sobre el desarrollo humano al estar constituidas por el contenido y naturaleza de la actividad y la comunicación (Áreas-Beatón, 2005).

Los enfoques conflictivos sobre la sociedad plantean como idea fundamental que el ordenamiento social no es producto del consenso mayoritario de los miembros de la sociedad ni producto de un destino natural, sino resultado de la confrontación entre sectores sociales y la forma unitaria en que el sistema refleja los intereses de la clase o clases sociales que detentan el poder en cada momento de la confrontación histórica (Martín-Baró, 1999).

La formación de las pertenencias grupales es una producción sociopsicológica que tiene su base en el proceso de categorización y comparación social donde las personas crean o subjetivan clasificaciones prefiguradas, disponibles desde el punto de vista cultural. Comienzan a producirse procesos sociopsicológicos de grupo cuando las personas se identifican como pertenecientes a determinadas categorías sociales, que los unen entre sí y los diferencian de otros; pues, como plantea



Huici (2012), las categorías sociales adquieren sentido de grupalidad en la medida que producen una identidad social que dará lugar a la acción colectiva.

De esta manera se entiende que los grupos sociales instituyen a, y son instituidos por identidades configuradas en los procesos de categorización social a partir de producciones de pertenencias y exclusiones grupales que realizan los sujetos en función de la estructura de una formación económico-social dada. Que las personas se auto-reconocen y reconocen a otros desde las emergencias compartidas por la pertenencia grupal, dan cuenta la teoría de la identidad social (Tajfel, 1986) y la teoría de la categorización del yo (Turner, 1990).

Las identidades sociales en forma de categorías como nacionalidad, religión o género proveen a los sujetos de auto-referencias mediante las cuales se perciben a sí mismos y al mundo. En esta teoría es fundamental la necesidad de los sujetos de alcanzar una identidad social positiva mediante la comparación con exogrupos relevantes (Tajfel, 1986).

Una extensión de esta teoría es la categorización del yo de Turner (1990) que sugiere que los sujetos se reconocen como miembros de categorías sociales, lo que trae consigo una acentuación perceptiva tanto de las semejanzas intra-categoriales como de las diferencias inter-categoriales. Estas pertenencias responden en parte al hecho de ser dadas a través de categorías como la etnia y la nacionalidad.

De este modo la diversidad cultural es una de las múltiples diversidades que conforman el entramado social y que comprende, según Arnaiz (2003), grupos sociales de características culturales específicas y que se denominan en la literatura grupos étnico-culturales, etnoculturales, grupos nacionales, regionales o minorías.

El grupo etnocultural está determinado por la presencia de una cultura de origen común, una práctica histórico-social lo suficientemente específica y estable y la constitución de una identidad social derivada de ellos, aspectos que establecen la diferenciación entre los miembros mediante el origen cultural como categorización compartida endogrupo-exogrupo.

Calvo (1980) lo define como agrupación de personas con lazos comunes de nacionalidad, cultura, raza o tradición histórica; mientras Guanche (1996) especifica que es un grupo humano estable e históricamente formado en un determinado territorio, que posee rasgos lingüísticos y culturales comunes y de mentalidad relativamente estables, conciencia de su existencia, de su diferencia respecto de otros grupos y su auto-denominación.

De este modo, lo intercultural se delinea desde las relaciones intergrupales, ya sea por la identificación de un endogrupo al que se favorece y que puede generar conflicto y discriminación



con el exogrupo, sin que haya, como numerosos estudios han confirmado interacción cara a cara, interdependencia o destino común ni tampoco intereses reales en juego (Páez, 2004); o por la propia conducta intergrupar, la que se produce cuando se trata o se es tratado por otros en virtud de la pertenencia a un grupo y no en función de las características personales.

En el estudio de las relaciones intergrupales se asigna particular importancia al proceso de identificación social, pues media la forma en que las personas perciben, piensan, sienten y actúan con relación a otras personas en función de su membrecía grupal (Márquez, Abrams, Páez y Hogg, 2001). La identificación grupal conlleva al favoritismo o sesgo intergrupar, tendencia a evaluar mejor al endogrupo que al exogrupo, sin implicar necesariamente una actitud o evaluación negativa ante el exogrupo. De hecho, las personas pueden identificarse con su endogrupo y al mismo tiempo percibir como más competentes a exogrupos de estatus superior (Morales y Páez, 1996).

El favoritismo, que sin ser universal sí parece ser una tendencia muy generalizada según Huici (2012), responde a la necesidad de mantener la distintividad positiva del propio grupo, pues ello repercute en una identidad social positiva. El concepto de competición social definido por Turner (1990) se refiere al logro de una identidad social positiva, que se obtiene a través de establecer una diferencia favorable al propio grupo en una dimensión positivamente valorada por consenso social.

La tendencia al favoritismo en la imagen del endogrupo depende de las características y de la posición de estatus y poder de los grupos en una estructura sociocultural (Morales, 1994) incluso puede encontrarse favoritismo exogrupal en grupos de bajo estatus (Bettencourt, Charlton, Dorr y Hume, 2001). Mientras que los grupos de alto estatus tienden a evaluar mejor a su grupo, a identificarse más con los miembros de sus grupos, a evaluar peor a exogrupos y a diferenciar más la evaluación del endogrupo con relación al exogrupo (Páez, 2004).

El favoritismo endogrupal no necesariamente se transfiere como rechazo exogrupal, pero la diferencia de conducta dirigida al grupo propio y al otro, señala Huici (2012), se convierte en una de las condiciones que favorecen el rechazo. La conducta altruista hacia el grupo propio se observa con mayor frecuencia pues existe una mayor probabilidad de reciprocidad, lo que también determina mayor cooperación y confianza mutua (Brewer, 2001). Las interacciones con los miembros del grupo propio son más predecibles y comprensibles, mientras que la desconfianza facilita las atribuciones de malevolencia a la conducta del exogrupo.

La nacionalidad y la etnia constituyen categorías sociales que conducen a la diferenciación entre endogrupo y exogrupo. De este modo las relaciones interculturales como relaciones intergrupales



son mediadas por la pertenencia asignada y asumida a categorías dadas por el origen cultural, étnico, regional o nacional, de lo que deriva una identidad social.

Las relaciones intergrupales se expresan mediante formas de interacción social deseables (cooperativas, amistosas) o indeseables (relaciones de conflicto o dominación de un grupo sobre otro). Es importante destacar que pertenecer a una minoría u ocupar un lugar de inferioridad en cualquier estructura social supone desventajas de tipo económico, social y psicológico (Blanco, Caballero y de la Corte, 2005). Según Páez (2004) el carácter intergrupar de una interacción refuerza la tendencia conductual de competición y conflicto.

Los conflictos internacionales o étnicos, según Kelman (1997), son concebidos típicamente como originados por la amenaza a la satisfacción de necesidades básicas, a la seguridad o a la identidad nacional. Tales temores son ejemplificados en el conflicto palestino-israelí, ubicados con mayor frecuencia en los conflictos étnicos y promovidos por élites que controlan la definición del interés nacional.

A modo de síntesis, las relaciones interculturales se entienden como formas específicas de interacción social entre individuos de diferente procedencia cultural mediadas por factores históricos, económicos y socioculturales (Cabrera, Rodríguez y Rodríguez, 2016). Estas interacciones responden a la pertenencia compartida de los sujetos a grupos que enfatizan la cultura de origen como categoría de referencia, que deviene como diferenciación endogrupo-exogrupo.

1.2 Las relaciones interculturales como problemática susceptible de tratamiento comunitario

1.2.1 La metodología del autodesarrollo comunitario: referentes para la lectura de lo comunitario en el dato

El Centro de Estudios Comunitarios de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas ha orientado su quehacer científico investigativo a la comprensión de las comunidades y la promoción de su autodesarrollo desde una visión enraizada en la dialéctica marxista, labor que ha derivado en la elaboración de la metodología para el autodesarrollo comunitario.

El autodesarrollo comunitario, según Méndez y Roque (2008), “se erige en contraposición a la construcción de destinos y paliativos individuales” (p. 11) al promover un proceso de desarrollo apoyado en la iniciativa y creatividad en pos de la emancipación humana. Riera (2008) defiende que la idea de comunidad no es mero aditamento de la praxis revolucionaria para la emancipación sino que, como refieren Marx y Engels (1974), solamente dentro de la comunidad es posible la libertad personal.



Desde la metodología para el autodesarrollo comunitario se define la comunidad como un grupo social en el que transcurren procesos de participación y cooperación que posibilitan la elección consciente de proyectos de transformación dirigidos a la solución gradual y progresiva de las contradicciones potenciadoras de su autodesarrollo (C. de autores, 2004, 2009; 2011; 2012).

Alonso y Rivero (2011) señalan que la identidad que existía entre comunidad y sociedad fue quebrada en la historia de la humanidad con el surgimiento de la división social del trabajo y las consecuentes relaciones de subordinación y explotación. A partir de este momento lo comunitario subsiste en fragmentos sociales. Estos fragmentos se corresponden con grupos sociales específicos en los que se manifiesta lo comunitario, por ello la conceptualización de comunidad parte de su adscripción a un grupo social. Lo comunitario designa al vínculo de simetría social entre personas que se reconocen mutuamente como sujetos dentro de la acción colectiva (C. de autores, 2009).

Lo comunitario según la propuesta del Centro de Estudios Comunitarios existe en la realidad y puede desarrollarse en cualquier comunidad concreta de sociedades clasistas ya sea como asunción de lo común o como vínculo de lo diverso. La estructura social hace referencia a la posición de igualdad o desigualdad social existente dentro de cada estructura que posibilita relaciones de equidad (simetría) o de opresión (asimetría) según las condiciones que cada cual posee.

Lo común en el grupo puede estar dado solo por aquella posición estructural que le da origen, lo demás es estructuralmente diverso y reproduce en su interior todas las consecuencias opresivas de la diferenciación social de partida. La integración de lo común alcanza un mayor o menor grado de realización en el grupo social en dependencia de cómo impacta en ella la diferenciación de la diversidad contenida (Alonso y Rivero, 2011). Por eso la comunidad no puede encontrarse consigo misma al margen de las mediaciones de su diversidad.

La participación y cooperación en torno a un proyecto común constituyen los epistemas que expresan simetría distintiva respecto a cualquier otro grupo social existente en las condiciones históricas de sociedades clasistas (C. de autores, 2004, 2009). Son rasgos esenciales pues expresan simetría en cuanto al involucramiento colaborativo de las personas como sujetos, no objetos, en una actividad dirigida a un fin que se reconoce común.

La participación se entiende como el involucramiento activo, personal o colectivo como sujeto de la actividad. La cooperación es entendida como colaboración social a partir de la coordinación en torno a un objetivo común y la integración en función de soluciones; es esencial para el grupo como oposición a la competencia en la que el otro siempre está en posición de adversario. El proyecto común se concibe como proceso que expresa los fines de la actividad a partir de la conciencia



colectiva del lugar estructural de los miembros, las contradicciones esenciales derivadas y las vías funcionales para su actuación práctica.

Recientemente Alonso y Jara (2016) aportan la categoría participación diferenciada, comprendida a partir del aporte que cada sujeto tipo tributa al proyecto desde lo que le corresponde hacer como encargo social. La cooperación le confiere el carácter diferenciado de la tarea para los sujetos involucrados mientras que el proyecto le confiere direccionalidad en función de los objetivos y tareas para cada sujeto. El sujeto tipo hace referencia no a los sujetos en su singularidad, sino como tipos sociales que se involucran desde la relación social específica en determinada actividad.

El desarrollo de la participación, la cooperación y el proyecto pueden no tener igual despliegue para cada grupo concreto en tanto los malestares y conflictos impactan y generan respuestas diferenciadas. Es por ello que se pueden encontrar comunidades con diverso grado de realización resultante del propio desarrollo del grupo social y a partir de la gradación con que se refleja la existencia objetiva de la comunidad en la conciencia social (Alonso y Rivero, 2011).

El despliegue de lo comunitario en el grupo social puede estar en estado latente como comunidad en sí, sin conciencia de su mismidad, puede expresar una respuesta inmadura frente a las condiciones de opresión como comunidad para sí, con conciencia de su diferencia, o puede plantearse una solución donde la emancipación se tome como negación de toda opresión, con el tránsito hacia el encuentro del otro y como comunidad en emancipación (C. de autores, 2009).

Desarrollo de lo comunitario significa desarrollo de vínculos simétricos entre personas y grupos humanos, es decir, propiciar el encuentro y el compromiso con una causa común, para que ello se traduzca en crecimiento en salud para una vida con mayor emancipación personal y social (Riera, 2008). Esta actuación solo puede tener lugar a partir de ideas “contenidas como potencialidad emancipatoria de la propia realidad que se expresan como orientadoras de prácticas de desarrollo” (C. de autores, 2011, p. 82). De esta manera constituye un “corpus articulador” que rompe con la lógica burguesa de opresión clasista y su asistencialismo (Méndez y Roque, 2008, p. 15).

Esta gestación no es un proceso simple, porque pasa por intereses individuales, actitudes, barreras, resistencias y disímiles factores que afectan de un modo u otro su logro (Méndez y Roque, 2008). Se hace imprescindible, defienden Riera y Pérez (2011), superar críticamente los procesos clasificatorios disyuntivos que etiquetan y excluyen a personas y grupos. Esto no puede tener realización sin procesos de participación y cooperación en torno a proyectos comunes.

El despliegue de lo comunitario solo es posible cuando se actúa sobre el factor subjetivo, cuya madurez para la emancipación se expresa según Lenin (1979) en los niveles de conciencia,



organización y dirección de la lucha emancipatoria. Concientizar, para Freire (1976), representa el desarrollo de una conciencia crítica que debe surgir de un esfuerzo educativo crítico basado en condiciones históricas favorables no necesariamente resultantes de grandes cambios económicos.

El tipo de subjetividad a construir para romper con la reproducción de las asimetrías y la exclusión social (Centro de Estudios Comunitarios, 2008) es una “subjetividad activo-transformadora” propia de una comunidad sujeto no objeto (Pérez Yera, 2008, p. 33), “una situación especial de subjetividad en la que todos puedan sentirse reflejados” donde es importante la cualidad de lo “multidialógico” (Pérez Yera, 2008, p. 40), una “subjetividad contra hegemónica” (Pérez Yera, 2009, p. 235).

El autodesarrollo comunitario concibe que en la propia realidad exista la potencialidad para el despliegue de lo comunitario a partir de soluciones propias a las contradicciones. La manifestación de la comunidad solo alcanza su plenitud cuando los sujetos sociales descubren las contradicciones esenciales de las que emergen los malestares y conflictos de la vida cotidiana y construyen un proyecto para direccionar la participación y cooperación como emancipación.

Riera (2008, pp. 25-26) señala que “lo comunitario contiene el proceso crítico de anulación y superación de cosas existentes con la finalidad de gestar lo realmente humano” en la medida que se solucionen las contradicciones alienantes. En la obra marxista, dice Pérez Yera (2009) siempre está presente la categoría contradicción con todas las consecuencias que ello implica para desarrollar un pensamiento que explique la realidad y que contribuya a su transformación. Contradicción es la unidad y lucha de contrarios que suponen cada uno la existencia del otro.

La contradicción, señalan Alonso y Rivero (2011) es fuente y resultante del desarrollo según la dialéctica y tiene su manifestación en forma de malestares que al ser vivenciados impactan en el factor subjetivo generando respuestas como grupo ante el estado de cosas. Es resultante porque su aparición muestra niveles de desarrollo alcanzados por la sociedad en la solución de contradicciones anteriores. Su solución genera nuevas necesidades sociales desde las potencialidades creadas por lo que también son fuente de desarrollo.

La metodología del autodesarrollo comunitario permite abordar problemáticas diversas que pueden producir desencuentros entre las personas de modo que los sujetos que vivencian los desencuentros aprendan a descubrir las contradicciones que los generan, desarrollen su conciencia crítica al respecto y elaboren proyectos de solución para la problemática concreta (Alonso, 2012).

Al asumir una problemática como “susceptible de tratamiento comunitario” (Alonso, 2008, p. 52) se asume que el protagonismo de la acción transformativa sobre las problemáticas sociales



corresponde a los sujetos implicados mediante procesos de participación y cooperación en torno a proyectos colectivos que se construyen desde el desarrollo de la conciencia crítica de tales sujetos sobre las contradicciones que les ocasionan malestares de vida cotidiana por lo que se disponen a devenir sujetos transformadores de su propia realidad (Alonso, 2012).

El tratamiento comunitario de cualquier temática implica incorporar a la reflexión el sistema categorial que supone la metodología. Alonso (2012, p. 230) refiere “el uso de la ciencia como herramienta transformadora supone aprovechar cualquier momento del quehacer profesional para la producción de conocimientos que sirvan de sustento para actuar sobre la realidad”. Desde esta lógica se trata de reflexionar sobre el significado de los datos obtenidos y las implicaciones que tales datos muestran en el comportamiento o evolución posterior de la problemática en términos de participación, cooperación y proyecto común.

La lectura de lo comunitario en el dato en estos términos debe permitir captar el estado de lo comunitario en la realidad (Alonso, 2012) mediante la identificación en el dato de las tendencias de ruptura o de integración en términos de vínculos de simetría. Alonso (2009, p.149) aporta que “de la distinción de unos y otros se puede dar cuenta a través de sus manifestaciones discursivas, en la amplísima diversidad de formas en que se expresa la realidad mediada por la subjetividad”.

Este sistema categorial que supone la metodología incorporado a la reflexión se orienta a identificar el estado de conciencia crítica mediante malestares y conflictos existentes en torno a la problemática y el sistema de contradicciones en su base; así como a develar significados o implicaciones de los datos contruidos como desarrollo y potencialidades de participación y cooperación en torno a proyectos. Dirige el análisis a la cualidad de los sujetos implicados como activos y transformadores de las problemáticas que padecen o pasivos y reproductores de las condiciones que generan tales problemáticas.

Nos orienta a develar la existencia de gestación o ruptura de lo comunitario en tanto vínculos de simetría social y la presencia de un movimiento emancipatorio o conservador de la dependencia en el estado de la realidad. Implica a su vez una concepción del “método que no reduzca al otro a objeto, lo manipule y coloque en nuevas dependencias reproductoras de asimetría” (Alonso y Rivero, 2011, p. 83).

Debe producirse a través de modos de actuación que propicien la emergencia de conciencia crítica en las propias personas que vivencian los desencuentros para descubrir las contradicciones en el trasfondo de la ruptura de la simetría en los vínculos. Como problemática susceptible de tratamiento comunitario concebimos las relaciones interculturales desde un enfoque que analiza y



visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos, tal como refiere Dietz (2009) en su definición de interculturalidad.

1.2.2 La integración-exclusión en las relaciones interculturales: su fundamentación como contradicción para la gestación de lo comunitario

Como problemática susceptible de un tratamiento comunitario las lecturas se orientan a la visibilización de las relaciones interculturales establecidas entre sujetos que se reconocen en torno a categorías sociales a partir de producciones de pertenencias y exclusiones grupales en función de su posición en la estructura económico-social y que fracturan la simetría en los vínculos sociales.

La lectura de lo comunitario implica la búsqueda de contradicciones que generan su estado y movimiento. Ello nos conduce a asumir la contradicción integración contra exclusión como díada que transversaliza la problemática de la interculturalidad en la contemporaneidad. La diferenciación cultural que parte de la autodefinición o definición externa como grupos que representan minoría o mayoría en un determinado contexto genera discursos desintegradores con impacto en la equidad social.

Anquin (1999) plantea que la diversidad, recurrente en el discurso posmoderno, invisibiliza y delega a un plano irrelevante las asimetrías estructurales, socio-económicas, y las disfraza como muestra de diversidad. Actualmente las desigualdades no se perciben como un problema, sino como algo esencial para la eficacia del sistema económico. Para Bartolomé (2005), las fronteras étnicas no deberían constituir una fuente potencial de conflicto, salvo cuando son implementadas para establecer situaciones de discriminación social o racial.

McLaren (1997) se oponen a tratar el tema de las diferencias como sinónimo de diversidad, dado que la diversidad es una noción neoliberal que habla de la importancia de sociedades plurales, pero administradas por grupos hegemónicos que son los que establecen quiénes entran en el nosotros y quiénes en los otros. La visión oficialista de la interculturalidad, dice Sartorello (2009), es funcional a un neoliberalismo que reconoce la diversidad a fin de asegurar gobernabilidad en un sistema que no proporcionará mayor equidad social.

Las relaciones interculturales deben ser analizadas dentro del contexto cultural en el que se desarrollan y como resalta Terrén (2001) con énfasis en las relaciones de poder establecidas en cada sociedad que sirven de marco a “la producción de la diferencia y de la auto-identificación” (p.86). Los trabajos de los autores argentinos Neufeld (1999), Domenech (2003, 2006) y Thisted (2007) también destacan que el análisis de la diversidad cultural debe tener en cuenta las relaciones de poder que atraviesan las diferencias.



Aguilar y Buraschi (2012), defienden que una de las características del pluralismo cultural de nuestra sociedad es la existencia de una clara asimetría de poder entre diferentes grupos etnoculturales. La dominación y sumisión imprimen a la relación intercultural condiciones económicas, sociales, políticas y legales así como actitudes y valores asimétricos y complementarios; complementariedad que sirve a su reproducción y reforzamiento (Gasché, 2008).

Se trata de una asimetría vinculada a factores como el peso demográfico, el poder socioeconómico, las representaciones sociales de los grupos y la hegemonía cultural, además de la clara asimetría institucional relacionada con la nacionalidad comunitaria o no comunitaria. Briones (2002) señala que la noción de interculturalidad de moda tiende a la victimización y asistencialismo de las minorías y las ubica en estancos culturales que no tensionen la estabilidad social. El énfasis en la diferencia y la omisión de la igualdad favorece los efectos excluyentes en detrimento de la integración (Eljob et al., 2004).

La exclusión social según Riera y Pérez (2011) corresponde a una ruptura entre los diferentes y la sociedad o mayoría; que se puede apreciar como limitación del acceso en los ámbitos económico-productivos, político-ciudadanos o socioculturales. Morales (2003) refiere dos tipos de exclusión, una basada en la ausencia de reconocimiento del derecho a recursos o la imposición de relaciones ausentes de respeto y justicia. La otra trasciende a la violación de derechos humanos o la represión policial extrema.

La inclusión social parece ser la otra cara, la benévola, de la exclusión social, no obstante, se debe problematizar esta cuestión. Como refieren Booth y Ainscow (2002) se puede estar excluido cuando se está incluido. El dilema epistémico entre hablar de integración o inclusión (Carr y Kemmis, 1988; Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Marchant, 2009) proviene de una concepción viciada de la integración por prácticas políticas y pedagógicas infructuosas que han implicado la estigmatización de la teoría en la que se sustentaban.

Por ello, los teóricos apostaron por la inclusión como nueva propuesta; lo cual no convence a algunos profesionales, plantea Marchant (2009), pues consideran que no viene más que a cambiar denominaciones formales. Díaz y Alonso (1998) no consideran que haya que dejar de hablar de integración, sino más bien deconstruir dicha noción analizando los efectos que produjo su inscripción en los distintos discursos político-pedagógicos en que fue históricamente construida.

Riera y Pérez (2011) explican que la inclusión es la base de la integración y que “se traduce en el hecho de que personas, grupos y sectores socializados de diferentes maneras puedan participar con sus criterios y actuaciones propias en la sociedad”, “por ello, la integración requiere crear



estructuras de inserción social que permitan satisfacer las necesidades básicas” (p. 172) así como la integración en la esfera de los valores. La integración debe ser multidimensional y su correlato para los sujetos se observará en el número de contactos, participación en la actividad social y un sentido de pertenencia e identificación con una comunidad (Brissette, Cohen y Seeman, 2000).

Desde esta lógica se entiende que los procesos de integración y exclusión social pueden analizarse desde el ámbito comunitario y grupal. Ello implica miradas a la integración social desde la percepción de pertenencia, el sentimiento de que uno es parte de una comunidad en la que se generan sentimientos de interdependencia entre sus miembros (McMillan y Chavis, 1986; Sarason, 1974).

Domínguez (2008) coloca la integración como polo opuesto a la exclusión y la considera imprescindible para cualquier proceso de desarrollo. Esta autora considera el carácter inclusivo como aspecto para definir las capacidades de una sociedad para la integración social. Además, considera como capacidades la participación como posibilidad de intervenir en la formulación y ejecución de políticas; la justicia como acceso equitativo a los mercados; el pluralismo como presencia de valores comunes y aceptación de la diversidad; así como la seguridad y estabilidad.

Esta autora define la integración social como un “proceso de participación efectiva de todos los grupos e individuos en el funcionamiento de la vida social” (Domínguez, 2008, p.80). La integración intercultural debe basarse en una real igualdad de oportunidades para el acceso equitativo de todos los grupos e individuos a los bienes y servicios que brinda la sociedad y la ausencia de discriminación de cualquier tipo.

Se debe orientar a la participación real de los individuos y grupos en la vida social y económica lo cual se manifiesta en la oportunidad de insertarse en el proceso de toma de decisiones de manera activa y directa no solo desde su posición de beneficiarios sino también como formuladores de soluciones a la dinámica de la vida cotidiana sobre la base de un sistema de valores y normas compartidas por los distintos individuos y grupos sociales.

Para Fornet-Betancourt (2006) la “comunitarización” (p.18) más que hibridación es lo que acontecerá en la configuración futura de referencias culturales de origen, así como en la actualización de las identidades en las que hoy nos diferenciamos. La lectura de lo comunitario en los datos debe conducir al análisis del estado de las simetrías, del reconocimiento de lo común, del desarrollo de competencias para la auténtica convivencia intercultural y del diálogo de situaciones entre sujetos concretos en pos de un proyecto humano capaz de generar encuentros cada vez más comunitarios en las relaciones interculturales.



1.3 Subjetividades en las relaciones interculturales: referentes teóricos para la comprensión de las mediaciones por la subjetividad

1.3.1 La mediación por la subjetividad: su comprensión histórico-cultural

Todo proceso social está multicondicionado (C. de autores, 2004), dado que su surgimiento, entidad y realización no obedece a una causalidad simple y lineal, sino compleja y multilateral que hace necesario considerar una diversidad de factores sociales. Son múltiples los condicionamientos en los procesos y proyectos sociales, entre ellos son reconocidos los socioeconómicos, los político-jurídicos, los institucionales, los socioculturales, ambientales, educacionales, así como las mediaciones por la subjetividad de los procesos socio históricos humanos (C. de autores, 2009).

Todos los contextos sociales son mediadores de los procesos de expresión de la subjetividad humana y son sistemas complejos de relaciones sociales, ya sean económicas, políticas, legales, éticas o estéticas, que se mediatizan unos a otros y son mediados por la subjetividad (Pérez Yera, 2008). La subjetividad cualquiera sea el plano desde el que se analice, como expresa Pérez Yera (2009), está llena de contradicciones que solo tienen solución a través de la supresión real de todas las mediaciones que las producen desde una práctica crítico transformadora de la realidad.

Acanda (2001) considera tanto las mediaciones de la subjetividad, (condicionamientos socioeconómicos, político-jurídicos, socioculturales e institucionales, entre otros); como las mediaciones por la subjetividad. La contradicción integración-exclusión en las relaciones interculturales está mediada, entre disímiles condicionamientos, por subjetividades que se configuran en ellas.

La dialéctica siempre es el reflejo del mundo como sistema de relaciones mediatizadas unas por otras, contradictorias en su movimiento, en su autodesarrollo. Marx y Lenin (C. de autores, 2009) apreciaron la dialéctica de la mediación como unidad de análisis de las interrelaciones e interconexiones de todos los procesos sociohistóricos reales mediante transiciones a muchos otros procesos reales. Como categoría propicia la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la investigación científica y en la praxis trasformadora de la realidad comunitaria.

Mediación constituye una categoría de análisis de la realidad que orienta la indagación hacia las transiciones recíprocas, hacia las contradicciones implícitas como relaciones. Se utiliza para conceptualizar la transición a una nueva totalidad que es contradictoria internamente (Alonso, Pérez, Rivero, Romero y Riera, 2004). En el sistema de relaciones, contradictorias en su movimiento, unas son mediadas por otras y solo existen en esta concatenación; según Pérez Yera (2009, p. 167) “es la transición lo que contiene la contradicción”



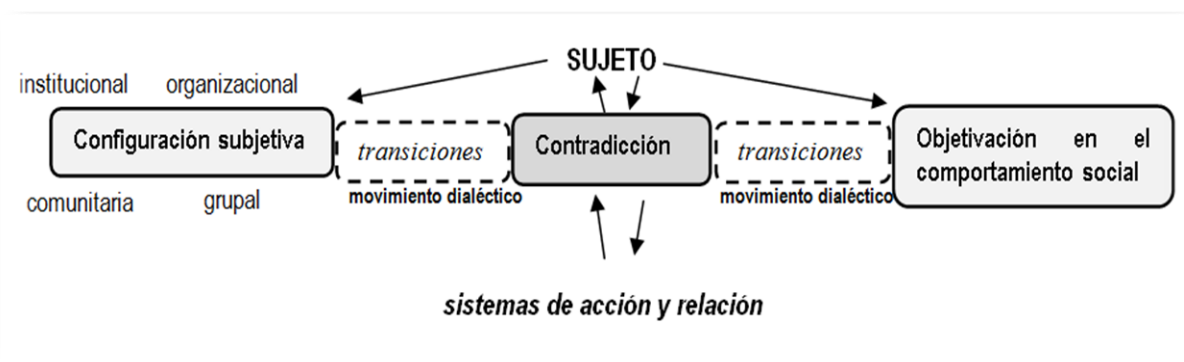
Todo proceso socio-histórico está enlazado por medio de millares de transiciones a muchos otros procesos, así como todas las relaciones del hombre con el mundo constituyen una unidad totalizadora de vida y constituyen mediaciones de las cuales es producto lo singular en su aparente inmediatez, es la relación misma la que mediatiza; explicación que puede ser muy simplista, pero es un elemento para pensar en mediaciones, transiciones, contradicciones, lo que significa pensar dialécticamente (Pérez Yera, 2009).

El estudio de mediaciones para el análisis de las contradicciones que son fuente de desarrollo es defendido por los autores del Centro de Estudios Comunitario (Alonso, Pérez, Rivero, Romero y Riera, 2004; Alonso, 2008; C. de autores, 2009). Es por ello que concedemos atención a las mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales como problemática susceptible de tratamiento comunitario.

Comprendemos la mediación por la subjetividad como las transiciones, a modo de movimiento dialéctico, de determinada contradicción social entre su configuración en los sistemas intersubjetivos asociados a la acción del sujeto y sus expresiones en los sistemas de relación que desde su actividad vive. La mediación por la subjetividad constituye la participación de la subjetividad en la reproducción/producción de las contradicciones configuradas como subjetividad social (institucional, organizacional, comunitaria, grupal) y su objetivación en el comportamiento social.

Las mediaciones se encuentran en el trasfondo de una expresión singular/particular, que se nos presenta como inmediata, pero que es resultante de una ligazón de factores sociohistóricos, económicos y biográficos que se actualiza en la acción como configuración subjetiva y que produce/reproduce el sistema de contradicciones en que está inmersa. Como expresa Pérez Yera (2009) los sistemas de relación y las subjetividades no pueden ser comprendidas “si no se conocen, se descubren, se hacen explícitas, las mediaciones que se encuentran por detrás, como ocultas en lo inmediatamente dado” (p. 256). Tal posicionamiento es ilustrado en el esquema 1.





Esquema 1 Representación gráfica de la comprensión de las mediaciones por la subjetividad

Develar las mediaciones por la subjetividad del estado de lo comunitario en las relaciones interculturales supone incorporar a la reflexión el estado de conciencia crítica, así como a develar significados o implicaciones de los datos construidos como desarrollo y potencialidades de participación y cooperación en torno a proyectos.

González-Rey (2006, p.44) considera que “los procesos sociales son inseparables de sus consecuencias directas e indirectas sobre las subjetividades individuales”, por lo que se requiere de miradas epistemológicas que favorezcan el “estudio profundo de sujetos individuales y de sus sistemas de relación”, lo cual permite extraer los elementos significativos para la construcción de los sentidos subjetivos que caracterizan determinados espacios de la subjetividad social.

La subjetividad, desde el Enfoque Histórico-Cultural asumido por González Rey (1997, 2006, 2007, 2011, 2015), es una producción simbólico-emocional que emerge ante una experiencia vivida a partir de la interrelación entre lo individual, contextual e histórico-social, de modo que se configura recursivamente en los diferentes espacios sociales de la experiencia y en las personas. Visto así, la subjetividad trasciende la dimensión de lo individual, dotando a los procesos sociales de un carácter subjetivo en la medida que constituyen a un sujeto constituido y se constituyen a través de sus acciones. Precisamente, la distinción entre individual y social como niveles de la subjetividad constituye uno de los aspectos centrales de esta teoría.

Para González- Rey (2009) la subjetividad está presente en todos los procesos y niveles de las producciones humanas, desde las individuales hasta las institucionales. Representa así un sistema que tiene un momento organizativo en la personalidad como subjetividad individual, pero que a la vez existe en un sujeto en acción y relación, es el sujeto personal subjetivado de la acción social que participa en una multiplicidad de sujetos y espacios sociales.

La subjetividad social representa las producciones subjetivas que caracterizan los diferentes espacios sociales, en las cuales transitan producciones simbólicas y sentidos subjetivos procedentes de otros espacios de la vida social, los que de forma simultánea



se expresan en los discursos y sistemas simbólicos sobre los que se organizan las experiencias compartidas al interior de la vida social. (González-Rey, 2007, p.21)

La comprensión de la subjetividad no puede hacerse a expensas del sujeto y su definición ontológica. Un dilema epistémico contemporáneo se ubica en el reconocimiento del sujeto desde su identificación con el individuo. Esto es resultado de la eclosión actual del individualismo, en consideraciones de Pérez Yera (2009), y añade que el contenido de la categoría sujeto debe asumirse como momento fluido y cambiante de un sistema de relaciones sociales caracterizado por su capacidad de acción y de autorreproducción; ni idéntico al individuo ni situado por encima del individuo y de la historia.

Pérez Yera (2009) considera que cualquier persona participa en una multiplicidad de sujetos, los sujetos no son entidades mutuamente exclusivas o independientes, sino que se manifiestan siempre en relaciones sociales e interpersonales, de colaboración de personas humanas complejas y reales. Para este autor cuando se habla de sujeto, se habla de hombre “en tanto unidad de lo múltiple, como integración de las infinitas mediaciones dialécticas de lo universal, lo particular y lo singular” (p. 222) como sujeto social, colectivo y singular.

Un concepto central en esta teoría de la subjetividad es el de configuración subjetiva, que como plantea González-Rey y Mitjáns (2015), permite comprender al individuo como parte inseparable del tejido social, ya que la acción individual está articulada a una configuración social más amplia y el funcionamiento social es inseparable de las rupturas y tensiones generadas por los individuos, los cuales están impregnados de sentidos subjetivos e inseparables de la subjetividad. Las configuraciones subjetivas sociales e individuales, recursivamente se integran, se tensan y se desdoblan en el plano de cualquier aspecto de la vida social o de la vida individual (González Rey, 2004).

La configuración subjetiva, como plantean Cabrera, Rodríguez-González y Rodríguez Fleites (2016) aparece como forma de organización de los procesos de sentido en el sujeto, ya sea como organización individual y social, o como proceso de las diferentes actividades y relaciones humanas, apareciendo la subjetividad desdoblada en múltiples configuraciones donde se integra la subjetividad individual y social.

Tal comprensión de la subjetividad define los sentidos subjetivos como unidad básica de la compleja organización simbólica y emocional de los procesos humanos. Siguiendo a González-Rey (2003) el sentido subjetivo es “la unidad inseparable de los procesos y las emociones en un mismo sistema, en el cual la presencia de uno de esos elementos evoca al otro, sin que sea absorbido por el



otro” (p. 127). Los sentidos subjetivos adquieren formas dinámicas de organización que se articulan tanto en el nivel personológico como en el social, concretado en los diferentes espacios de actuación de los individuos y grupos.

Se considera el sentido subjetivo en relación inseparable con el sistema en que se produce; idea que retoma González Rey (2006, p.40) al plantear que el sentido “se constituye en espacios simbólicamente producidos por la cultura, que son los referentes permanentes del proceso de subjetivación de la experiencia humana”.

En resumen, según González Rey (2015), desde una perspectiva cultural histórica, la subjetividad se define como producción de sentidos y configuraciones subjetivos de la experiencia; toda experiencia vivida es sentida y se expresa subjetivamente por medio de su configuración subjetiva. De este modo, el proceso de integración intercultural se configura a través de las formas dinámicas de organización de los sentidos subjetivos que se producen en el marco de la acción de los sujetos, de forma que participa en la trama de este espacio social y se constituye a nivel individual.

La subjetividad social se hace inteligible a través del estudio de sus configuraciones, las cuales González-Rey (2015) define como configuraciones subjetivas sociales. La subjetividad se manifiesta en un proceso continuo que “no se devela de forma inmediata ante el observador, sus procesos y formas de organización tienen que ser contruidos a partir de innumerables formas de expresión” (Rodríguez-González, 2015, p.14).

Las implicaciones de la subjetividad como definición ontológica para la investigación, requiere que sea asumida como configuración que presenta núcleos “que integran y expresan sentidos diferenciados en diferentes momentos de la acción del sujeto, o del comportamiento de un espacio social” (González-Rey, 2006, p.48-49).

1.3.2 Formas dinámicas de configuración subjetiva que mediatizan la gestación de lo comunitario en las relaciones interculturales

Generar inteligibilidad con respecto a las mediaciones por la subjetividad para la gestación de lo comunitario en las relaciones interculturales implica develar las formas dinámicas de organización que los sentidos adquieren en la experiencia de los sujetos como estereotipos y prejuicios, reconocidas por la literatura científica como las principales en esta temática (Morales y Huici, 1999; Blanco, Caballero y de la Corte, 2005; Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado, 2007).

La pertenencia grupal y las relaciones que se dan a partir de esta han sido los núcleos teóricos fundamentales en el estudio de la interculturalidad desde perspectivas psicosociales, las cuales se abordan, siguiendo los análisis de Morales y Páez (1996), Smith (2006) y Calderón (2009), desde



dinámicas subjetivas y comportamentales agrupadas en la definición de sesgos intergrupales y que se concretan en estereotipos, prejuicios y discriminación.

El favoritismo endogrupal, según Páez (2004), puede implicar creencias estereotípicas (percibo a los miembros de mi grupo como más competentes y más sociables que a los del exogrupo), actitudes (positivas ante mi grupo y negativas, de prejuicio hacia otros) y la discriminación conductual (doy más recompensas a mi endogrupo que al exogrupo).

Estas formas dinámicas son producciones sociales que expresan elementos de sentido muy variados sobre las realidades en las cuales emergen, a partir de las producciones simbólicas organizadas en los diferentes espacios sociales y sus registros emocionales. La construcción de estereotipos y prejuicios se encuentra estrechamente vinculada a los procesos de categorización, comparación e identificación social.

Los estereotipos sociales como uno de estos ejes comprensivos explican que en las relaciones interpersonales las personas tienen creencias compartidas con respecto a los otros por su pertenencia grupal, las cuales les permiten diferenciarse en un nosotros y ellos y se aplican de manera indiscriminada a todos los que pertenecen a esos grupos o categorías sociales.

Una revisión de autores reconocidos como Allport (1954), Secord y Backman (1964), Brigham (1971), Ashmore y Del Boca (1981), Hilton y Von Hippel (1996), Morales (1994), Jones (1997), Huici (1999), Silván, Cuadrado, López (2009), Páez (2004), Fiske (2004) posibilita identificar como núcleos articuladores

- Creencias más o menos estructuradas asociadas a una categoría o a un grupo que atribuyen una serie de características (características descriptivas de, atribuidas a, o asociadas a). Zlobina (2004) plantea que las creencias además de atributos pueden contener la explicación subyacente que une estos rasgos, la creencia de que existe una esencia que hace que los miembros de cierto grupo sean así.
- Constituyen una cognición compartida, con un carácter consensual (son creencias compartidas)
- Son generalizaciones que ignoran en parte la variabilidad de los miembros de un grupo.
- Se caracterizan por la simplificación o exageración de los rasgos atribuidos a un grupo (se basan en casos extremos y salientes) y tiene un carácter justificador y racionalizador de la conducta ante un grupo.

Los estereotipos son la subjetividad social que desde las pertenencias grupales configura creencias compartidas atribuidas a sí mismo u otras categorías o grupos sociales, a los cuales



caracteriza de forma generalizada y diferenciadora, a la vez que justifican el comportamiento intergrupar.

Los estereotipos tienden a tener un carácter consensuado y participan de los procesos de percepción social a través de la descripción y caracterización de los grupos sociales, donde a través de la pertenencia grupal se asignan a personas características atribuidas a los miembros de su grupo. Asimismo, le confieren orientación al comportamiento y tienden a sesgar la percepción del grupo social a través de la acentuación de similitudes endogrupales y de diferencias exogrupales como distorsiones de la realidad.

Con respecto a su resistencia al cambio existe consenso según Páez (2004) y Morales (1994) en cuanto a la rigidez y la obstaculización de la producción de sentidos desconfirmatorios, siendo difíciles de cambiar pues los ejemplos que cuestionan el estereotipo se ignoran o se reinterpretan; aunque la revisión de Zlobina (2004) de diferentes estudios de estereotipos nacionales y regionales en España encontró evidencia empírica de que el contenido de los estereotipos puede cambiar en función de varios factores, al ser producto de una situación cultural e ideológica y reflejar las relaciones intergrupales en dependencia del momento histórico concreto.

Otro aspecto significativo es el referido al contenido de los estereotipos asociado a la identificación de facetas para la asignación de las características o atributos de los miembros de un grupo. Las áreas de descripción de grupos se orientan, según Páez (2004) y Silván, Cuadrado, López (2009) a la apariencia o rasgos físicos, conductas de rol o roles, rasgos de personalidad y roles laborales u ocupaciones.

En la actualidad una de las propuestas que goza de mayor aceptación es la de Fiske, Cuddy, Glick y Xu (2002) y Fiske, Xu, Cuddy y Glick (1999) que agrupa las creencias estereotipadas en torno a dos dimensiones: a) competencia o capacidad instrumental, que aglutina características asociadas a inteligencia, habilidad para alcanzar metas prestigiosas o racionalidad, y b) sociabilidad o afectividad, en la que se agrupa el contenido que se refiere a características relacionadas con aspectos como amistad, simpatía o sensibilidad.

Los prejuicios en las relaciones interculturales han sido objeto de estudio de varios autores, entre los que se destacan Navas, Pumares, García, Rojas, Cuadrado, Asencio y Fernández (2004) que plantean que las diferencias en las estrategias de aculturación median la formación del prejuicio en las relaciones sociales que se establecen. Espinosa, Calderón-Prada, Burga y Güímac (2007) investigaron estereotipos, prejuicios y exclusión social en Perú como país multiétnico. Urbiola,



Willis, Ruiz-Romero y Moya (2014) realizaron una intervención psicosocial para la reducción del prejuicio hacia la población gitana en España.

Existe coincidencia entre autores como Harding, Proshansk, Kutner y Chein (1969), Oskamp (1991), Morales y Páez (1996) y Ovejero (2010), al definir los prejuicios como una actitud hacia los miembros de un grupo, cuyas tendencias evaluativas son fundamentalmente negativas. Ello conduce a la necesidad de esclarecer la comprensión de las actitudes como forma dinámica de configuración subjetiva.

El tema más debatido respecto a las actitudes ha sido el de sus componentes con predominio de un consenso en torno a tres: el perceptivo o cognitivo (creencias que un individuo tiene acerca de un objeto determinado), el afectivo o sentimental (emociones vinculadas a un objeto concreto que dota a las actitudes de su carácter motivacional) y el comportamental (inclinación a actuar de una manera determinada ante el objeto de dicha actitud).

Sin embargo, en la actualidad, según Ubillos, Mayordomo y Páez (2004) se critica la definición de las actitudes desde la relación de las creencias, afectividad y conducta, ya que implica la definición de actitud al mismo tiempo que la explicación del fenómeno. De este modo emerge un nuevo consenso al considerar que lo esencial de la actitud es la evaluación (Morales, 1996). Una postura emergente es la de Zanna y Rempel (1988) que combina las concepciones de los modelos tri- y unidimensionales al definir la actitud como una disposición evaluativa.

Desde el punto de vista de su existencia como subjetividad las actitudes son una predisposición y tendencia de comportamiento, que tiene un componente único: sentidos subjetivos evaluativos de la realidad social, los cuales contienen siempre registros simbólicos emocionales compartidos en los espacios sociales de acción y relación del sujeto, los que se individualizan (Rodríguez-González, Álvarez-Laureiro y Cabrera, 2018). Según la definición clásica de Ashmore (1970) y sistematizaciones como la de Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado (2007) el prejuicio tiene como características definitorias las siguientes:

- Es un fenómeno intergrupal donde el objeto actitudinal son uno o varios exogrupos y sus miembros; asimismo tienen una orientación socialmente compartida.
- Juicios previos negativos o desfavorables relativamente estables y duraderos en el tiempo que incurren en una generalización excesiva.

Espinosa, Calderón-Prada, Burga y Güimac (2007) señalan que el prejuicio se expresa como distancia jerárquica entre grupos. Los principales resultados de estudios acerca del prejuicio racial o



étnico son resumidos por Oskamp (1991) en torno a tres dimensiones, facetas o aspectos de la actitud:

1. Distancia social: alude al grado de separación que resulta aceptable en las relaciones entre los grupos étnicos (los polos van desde cierta interacción, pero de carácter limitado o formal hasta grado de intimidad intensa).
2. Grado de aceptación de principios generales de discriminación (o no discriminación) en distintos ámbitos de la vida social
3. Aceptación de la implementación de principios de igualdad y políticas concretas emprendidas por el Gobierno con vistas a conseguir la igualdad.

Sin embargo, como aclara Morales (1996) otras dos consecuencias importantes han pasado a ocupar un primer plano en estudios más recientes:

4. Las asimetrías en la explicación de las conductas positivas y negativas de los miembros del endogrupo y del exogrupo: si la conducta de una persona del propio grupo es positiva, se recurrirá a una causa interna/estable para explicarla, mientras que el fracaso se atribuirá una causa externa/inestable; si la persona pertenece al grupo opuesto, la explicación se invierte.
5. La expresión del prejuicio se ha hecho sutil mediante una mutación a través de tres componentes: a) la defensa de los valores tradicionales, b) exageración de las diferencias culturales y c) negación de respuestas emocionales positivas hacia los miembros del exogrupo.

Para Espinosa, Calderón-Prada, Burga y Güímac (2007) la exclusión social se manifiesta como estereotipos y prejuicios. Los prejuicios y estereotipos justifican la exclusión mediante el reconocimiento de la diferencia que promueven y justifican condiciones reales de discriminación hacia determinados grupos (Martín-Baró, 2000).

La discriminación constituye el elemento más pernicioso del prejuicio, pues consiste en conductas de estigmatización y rechazo de otras personas por el hecho de pertenecer a ciertos grupos sociales. Se define como “cualquier conducta que niega a los individuos o grupos de personas una igualdad de tratamiento” (Allport, 1954, p. 51).

Los estereotipos y prejuicios transmitidos en procesos socializadores pueden convertirse en prácticas de exclusión social ejercidas por los grupos de mayor poder, a partir de las cuales los grupos menos poderosos quedan fuera del ámbito de la justicia y de las preocupaciones morales (Morales, 2003). La diferencia se instaure como obstáculo insuperable para el diálogo y la integración (Aguilar y Buraschi, 2012).



Desde estas concepciones entendemos que las relaciones interculturales se constituyen como objeto de configuración de la subjetividad social, al tener en cuenta al sujeto que experimenta la experiencia subjetiva y los procesos grupales. De modo que los sentidos configurados en sus diferentes formas dinámicas de organización adquieren un carácter dialéctico y mediatizador en las relaciones interculturales.



Capítulo 2 Investigación cualitativa para el estudio de mediaciones por la subjetividad del despliegue de lo comunitario en las relaciones interculturales

2.1 Exigencias epistemológicas y metodológicas

La necesidad de estudiar mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales para el autodesarrollo comunitario nos condujo a asumir un posicionamiento cosmovisivo desde la articulación de la dialéctica como modo de pensamiento para asumir el estudio de lo social, los referentes de la epistemología de segundo orden (Ibáñez, 1990, 1991; Sotolongo y Delgado, 2006; Mejías, 2004, 2008) y la epistemología cualitativa (González Rey, 1997, 2006).

La dialéctica nos aporta el principio de concatenación universal de los fenómenos que orienta, según Alonso (2014), a establecer una lógica de lo social que parte de la esencia de las cosas para su confirmación a través del análisis y la síntesis de un todo integrado. Ello implica la asunción de la realidad como un todo, contradictorio, en el que ningún hecho se produce de modo aislado, sin un condicionamiento previo y sin una consecuencia previsible en términos de tendencia social de desarrollo (Cabrera, Rodríguez y Rodríguez, 2016).

La epistemología de segundo orden y la epistemología cualitativa nos aportan el carácter reflexivo del investigador en la producción del conocimiento social. El investigador es un sujeto sujetado por las condiciones socioculturales y un sujeto reflexivo que modifica el objeto social, lo construye en el mismo acto que lo investiga; por lo que el conocimiento es resultado de un momento determinado del desarrollo de la sociedad y del estado de la actividad investigadora (Mejías, 2008). Es por ello que se requiere además otro conocimiento social acerca de la influencia de la investigación en la realidad, esencia que la convierte en una investigación de segundo orden.

La reflexividad en la investigación introduce además el principio de vigilancia epistemológica, de modo que los investigadores sometan a reflexión su práctica científica. Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) plantean la necesidad de subordinar el uso de técnicas y conceptos a un examen de las condiciones y límites de validez, así como indicar las condiciones en las cuales se puede discernir lo verdadero de lo falso, en el paso de un conocimiento menos verdadero a un conocimiento más verdadero, rectificado.

La triangulación de investigadores devino en instrumento de vigilancia epistemológica. Fue seguida la concepción de investigadores auxiliares aplicada por Rodríguez-Wong (2015), de modo que otros investigadores participaron reflexivamente en el proceso de investigación.



- Equipo de investigadores principales: se constituyó como sistema de trabajo un espacio de reflexión en el que se realizaron de forma sistemática debates y toma de decisiones sobre la investigación.
- Investigadores colaboradores: cumplieron funciones de co-coordinación en los grupos de discusión y participaron en el proceso de análisis de datos. Este fue un espacio de emergencias y devoluciones hacia y desde el equipo de investigadores principales.

Esta articulación correspondió a nuestra comprensión de los procesos humanos, ya sean sociales o institucionales, en su condición subjetiva, lo cual conllevó a estudiar al sujeto en su relación compleja, recursiva, con los procesos sociales. La relación recursiva entre sujeto y sociedad supone al sujeto como parte de la definición y de la configuración subjetiva del evento social (González-Rey, 2007).

La epistemología cualitativa, consecuente con estos supuestos, se define por tres características esenciales, según refiere González-Rey (1997, 2000, 2006, 2013), el conocimiento tiene un carácter constructivo interpretativo, la investigación es un proceso de comunicación y lo singular es relevante como nivel legítimo de la producción del conocimiento.

- El saber nunca es un reflejo de lo externo porque el dato no existe fuera de los significados, sino que es ya un concepto humano que simplifica el mundo. El investigador es un sujeto creador que emplea su imaginación en el desarrollo de la ciencia. La ciencia es proveedora de sistemas de significación para organizar nuevas prácticas y funcionan porque generan la capacidad de significar nuevas experiencias.
- El conocimiento en los seres humanos es un proceso dialógico, de comunicación en el que se propicia la calidad de la expresión de un ser humano. Esto es esencial para la emergencia del sujeto y su subjetividad.
- El caso singular es una fuente legítima del conocimiento, a partir de su pertinencia y aporte al sistema teórico producido en la investigación, en el proceso permanente de implicación intelectual del investigador. La singularidad tiene valor por el carácter diverso del ser humano y de los espacios de vida social según su organización en la cultura.

La investigación constructiva-interpretativa es el tipo de investigación derivado de esta articulación epistemológica. Esta metodología, según González-Rey y Mitjáns (2016), considera la investigación como proceso relacional-dialógico donde investigador y participantes son sujetos del proceso, aunque con funciones e intereses diferentes en su curso; en el que son inseparables la



aplicación de instrumentos y la construcción de la información. Los instrumentos se desdoblan unos en otros en el curso de la investigación y lo empírico es un momento teórico.

La investigación cualitativa constructivo-interpretativa se orienta a la construcción de modelos teóricos para la comprensión de la subjetividad. El modelo teórico referido a las mediaciones por la subjetividad de las relaciones interculturales para el autodesarrollo comunitario constituye una herramienta de acceso a lo empírico basado en ideas e hipótesis relacionadas con el marco teórico.

Es por ello que una de las intenciones de la investigación es la construcción de modelos teóricos como fuente de inteligibilidad que articula las informaciones ofrecidas por los instrumentos aplicados, situaciones investigativas e ideas del investigador como sujeto activo en este proceso. González-Rey (2009) define la inteligibilidad como la relación posible entre realidad y saber, asociada a opciones de modificación sobre la realidad a partir de ese saber. Esta noción conduce a la definición de zonas de sentido como espacios de inteligibilidad.

Un modelo teórico tiene como principales características, sintetizadas por Cabrera, Rodríguez y Rodríguez (2016) ser una construcción teórica con capacidad de desarrollo en el momento empírico; que se expresa en el desarrollo progresivo de hipótesis y construcciones del investigador; y que permite el desarrollo de nuevos indicadores sobre la información empírica que adquiere significado solo en el marco del propio modelo.

La construcción e interpretación de la realidad social estudiada desde la construcción de modelos capaces de generar inteligibilidad respecto a mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales para el autodesarrollo comunitario se caracterizó por la flexibilidad, carácter abierto en la toma de decisiones de forma continua y recurrente conforme a la aproximación y las necesidades del estudio.

Se realizaron dos estudios que implicaron momentos de conceptualización, categorización y reflexión en los que se modificó y redefinió la información en aras de un mejor acercamiento científico. Se realizó una investigación con estudiantes de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. En la siguiente tabla se muestra la evolución del diseño.

Diseño inicial	Diseño emergente durante la investigación
Problema de investigación	
Poco estructurado y centrado en la mirada hacia aquellas formas de subjetividad social que se producen como efecto y devienen facilitadores de la identificación y diferenciación mutua de los sujetos a partir de categorías correspondientes a la pertenencia etnocultural: los estereotipos interculturales.	Se reorienta hacia las mediaciones de los estereotipos como configuraciones subjetivas que median el autodesarrollo comunitario como modelo teórico comprensivo.
Relación con la teoría y el momento empírico	
Se partió de una comprensión histórico-cultural	El modelo comprensivo se amplía incluyendo el



de la subjetividad y el modelo construido se articuló desde la relación creencia estereotipos.

presupuesto de que las creencias se configuran desde su integración en unidades de sentido como estereotipos, mediante tres ejes articuladores. De este modo se establecieron pautas para la organización interna de los núcleos de sentido y que constituyen una construcción teórica con respecto a la configuración de los estereotipos, tanto en el nivel singular como en el registro de tendencias.

Selección de la muestra

Grupos de discusión de estudiantes cubanos por rama de la ciencia con presencia de estudiantes extranjeros y grupos de discusión de estudiantes extranjeros según las categorías de referencia-pertenencia en el contexto universitario.

Se incluyeron dos grupos de discusión de estudiantes cubanos sin presencia de estudiantes extranjeros, de manera que se amplió el criterio de heterogeneidad. Se incluyó un segundo grupo de discusión de estudiantes extranjeros africanos debido a su elevada presencia en el contexto universitario.

Tabla 1. Carácter emergente del diseño de investigación en el estudio con estudiantes de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Fuente: Elaboración de los autores 2017

Para continuar la aproximación a las relaciones interculturales desde subjetividades configuradas se realizó una investigación en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. En la siguiente tabla se muestra la evolución del diseño.

Diseño inicial	Diseño emergente durante la investigación
Problema de investigación	
Estuvo centrado solo en las relaciones interculturales orientado hacia la dinámica de las actividades compartidas dentro del grupo escolar.	Se reorienta hacia las mediaciones de configuraciones subjetivas para el autodesarrollo comunitario como modelo teórico comprensivo.
Objetivos de la investigación	
Se intencionó la exploración de los sentidos subjetivos configurados en la dinámica de las actividades compartidas dentro del grupo escolar, lo cual permitiría analizar las transiciones entre los sentidos subjetivos y las acciones relacionales.	Se centran en hacer inteligible las mediaciones de configuraciones subjetiva para el autodesarrollo comunitario.
Relación con la teoría y el momento empírico	
La configuración subjetiva de la integración se concibe como un modelo teórico comprensivo donde las formas dinámicas de organización subjetiva se integran en indicadores y ejes de sentidos para hacer inteligible la subjetivación de la integración intercultural.	Se partió de relacionar las mediaciones por la subjetividad con los epistemas del autodesarrollo comunitario.
Selección de la muestra	
Incluía 6 grupos escolares de acuerdo al criterio de representatividad.	Se seleccionan 2 grupos de acuerdo a criterios de mayor presencia de la diversidad cultural, accesibilidad y necesidad de la institución.

Tabla 2. Carácter emergente del diseño de investigación en el estudio con grupos escolares de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Fuente: Elaboración de los autores 2018

2.2 Trabajo de campo

2.2.1 Contexto de investigación e inmersión en el campo

La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (en lo adelante UCLV) fue seleccionada como contexto de investigación teniendo en cuenta los criterios de conveniencia y disponibilidad, según refieren Sandoval (1996) y Hernández, Fernández y Baptista (2014). La conveniencia, como primer criterio, posibilita la selección de esta institución educativa por la existencia de los casos,



personas, situaciones, historias y/o vivencias relacionadas con el objeto de estudio. El segundo criterio asumido responde a la posibilidad de acceso libre y permanente a dicho contexto. Se consideraron como criterios estratégicos:

- Constituir una institución educativa del nivel de Educación Superior.
- Ser un contexto de expresión de relaciones interculturales.
- Ofrecer posibilidades de acceso reales para la realización de la investigación.

En este contexto convergen múltiples culturas de origen desde el año 1961. Hasta la fecha esta universidad ha graduado 2 239 estudiantes extranjeros y en el actual curso escolar se encuentran en formación 259 estudiantes de 31 países, provenientes fundamentalmente de Angola, Congo y Viet Nam. Las facultades con mayor cantidad de estudiantes extranjeros son Ciencias Sociales e Ingeniería Eléctrica.

El estudio de mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales para el autodesarrollo comunitario se incluye en la línea de investigación de la autora iniciada en el año 2015. Es por ello que el proceso de inmersión al contexto en el estudio con estudiantes universitarios se desarrolló en el período comprendido entre febrero y marzo de 2015. Luego, el estudio con grupos escolares de la Universidad contó con un proceso de inmersión en el período comprendido entre febrero y mayo del año 2017.

En ambos estudios la inmersión inició con el establecimiento de frecuentes contactos con directivos, coordinadores de año y profesores guías, se realizaron entrevistas y revisión de los documentos oficiales, para la precisión y presentación de la investigación. Durante los diálogos se promovió el establecimiento del rapport a través de una comunicación amable, sincera, sensible y cooperativa entre investigadores y participantes, no existieron conflictos de intereses.

En el estudio con estudiantes universitarios se realizó la inmersión inicial como momento de construcción del escenario de investigación a través de diálogos progresivos para la clarificación de objetivos y procedimientos entre investigadores, directivos y participantes. La comunicación con los estudiantes universitarios para solicitar su participación voluntaria en la investigación fue facilitada por directivos, profesores guías y miembros del secretariado de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) de las facultades. En algunos casos estos actores asumieron un papel más directivo en la selección de los participantes.

La inmersión profunda en el campo se realizó a partir de grupos de discusión que tuvieron lugar en aulas de las facultades de procedencia de los participantes o en el Centro de Bienestar Universitario (CBU) de la UCLV. Se propició la emergencia de una comunicación caracterizada por



la apertura y no directividad. Se negoció con los sujetos el registro de la información mediante grabaciones de audio para asegurar su validez.

En el estudio con grupos escolares de la UCLV la aproximación a los participantes constituyó una situación nueva orientada a la creación de un espacio de diálogo y a la generación de necesidades de participación, determinantes en la expresión de sentidos con respecto a las actividades.

De este modo, como plantea González-Rey (2000), la inmersión inicial comprendió la creación del escenario de investigación mediante una actividad grupal interactiva (anexo 6) en la que se implicó a los sujetos para propiciar la decisión auténtica de participar. Se siguió la propuesta de González-Rey (2007):

- Se presentó la investigación para los posibles participantes.
- Se facilitó la implicación de los participantes a través de técnicas participativas y de discusión que los involucraron desde sus preocupaciones y necesidades.
- Se obtuvieron informaciones significativas relacionadas al tema de la investigación.
- Constituyó una iniciativa creativa de los investigadores para el primer encuentro con los sujetos que aspira convertir en participantes de investigación.

La inmersión profunda en el campo se realizó a partir de tres encuentros con el grupo escolar, en los cuales se intencionó la aplicación del test sociométrico, el completamiento de frases, el grupo de enfoque y la observación a la actividad docente como instrumentos fundamentales que permitieron la construcción de un modelo teórico de la configuración subjetiva de la integración intercultural en los grupos escolares seleccionados.

2.2.2 Selección de participantes

La selección de los participantes en el estudio con estudiantes universitarios se apoyó en el muestreo intencional opinático (Ruiz-Olabuénaga, 1999). El tipo de muestreo intencional orientó la selección hacia participantes que garantizaron la cantidad o saturación y la calidad o riqueza de la información. Su modalidad de muestreo opinático permitió seleccionar a los participantes según un criterio estratégico personal.

El principio de pertinencia y adecuación (Sandoval, 1996) se cumplió mediante la identificación de aquellos escenarios y participantes que pudieran aportar datos suficientes para desarrollar una completa y rica descripción del fenómeno. Se partió de un muestreo de escenario dentro del contexto de investigación, la UCLV como espacio de confluencia intercultural.



El muestreo de escenario permitió identificar extranjero y cubano como categorías sociales supraordenadas configuradoras de grupos de referencia con respecto a las relaciones interculturales. De este modo se articularon dos ejes muestrales, estudiantes extranjeros y estudiantes cubanos, a los que se les aplicó, respectivamente, una estrategia de máxima variación o de heterogeneidad entre grupos para mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado (Valles, 1999).

El criterio estratégico para la selección de los participantes cubanos fue la selección de la carrera por rama de la ciencia con mayor número de estudiantes extranjeros y diversidad de grupos etnoculturales en su matrícula. De acuerdo al mismo se seleccionaron:

- La carrera Licenciatura en Psicología dentro de las Ciencias Sociales y Humanísticas con 15 estudiantes extranjeros: africanos, latinos y árabes.
- La carrera Ingeniería Eléctrica perteneciente a las Ciencias Técnicas con 19 estudiantes extranjeros: africanos, latinos y caribeños.
- La carrera Licenciatura en Ciencias de la Computación dentro de las Ciencias Naturales y Matemáticas con 9 estudiantes extranjeros: africanos, latinos y asiáticos.
- La carrera Medicina Veterinaria y Zootecnia perteneciente a las Ciencias Agropecuarias con 18 estudiantes extranjeros: africanos, latinos, caribeños y asiáticos.
- La carrera Licenciatura en Economía dentro de las Ciencias Económicas con 7 estudiantes extranjeros: africanos y caribeños.

La selección de la composición interna de los grupos de discusión se realizó a partir de una estrategia de muestreo homogéneo intra-grupo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) se seleccionaron aquellos sujetos que presentaran un mismo perfil o características.

Se consideraron como criterios: ser estudiantes cubanos o ser estudiantes universitarios extranjeros pertenecientes a uno de los grupos etnoculturales declarados en la investigación; pertenecer a una de las carreras por ramas de la ciencia consideradas de interés; provenir de un contexto áulico con presencia de estudiantes extranjeros o de un contexto áulico con ausencia de estudiantes extranjeros; contar con un tiempo superior a un curso académico interactuando en el contexto; ser accesibles en el momento de la investigación; aceptar participar de forma voluntaria en la investigación; así como brindar el consentimiento informado oral para participar en la investigación.

Se consideró, además, como criterio estratégico la selección de seis a diez participantes para cada grupo de discusión siguiendo la propuesta de Valles (1999) respecto al número de integrantes



necesarios para una interacción óptima en el discurso grupal. La conformación de los grupos de discusión se representa en la tabla 3:

Cubanos	Presencia de extranjeros en su contexto aúlico	GD 1 Psicología 6 participantes	GD 2 Ing. Eléctrica 10 participantes	GD 3 Ciencias de la Computación 10 participantes	GD 5 Medicina Veterinaria y Zootecnia 9 participantes	GD 6 Economía 10 participantes
	Ausencia de extranjeros en su contexto aúlico			GD 4 Ciencias de la Computación 10 participantes		GD 7 Economía 8 participantes
Extranjeros		Latinos GD 8 9 participantes	Caribeños GD 9 7 participantes	Asiáticos GD 10 6 participantes	Africanos GD 11 10 participantes	Africanos GD 12 10 participantes

Tabla 3 Composición de los grupos de discusión en el estudio con estudiantes universitarios

La selección de los participantes en el estudio con grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas se apoyó en el muestreo por juicio (Mejía, 2000). Este presupuesto concuerda con los planteamientos de Saumure y Given (2008), al considerar la selección de los participantes con un carácter dirigido o no probabilístico en función de las intenciones del investigador.

El muestreo por juicio, según los referentes teóricos de Mejía (2000), constituye un procedimiento de orden cualitativo en el que el investigador selecciona a los participantes de acuerdo a criterios conceptuales basados en la representatividad y la saturación como variables que delimitan la composición estructural de la muestra. Se consideró el carácter emergente de la muestra conforme avanza la investigación y no por elaboración precedente al trabajo de campo.

De acuerdo a estos criterios se planteó como estrategia para la selección de los participantes: grupos escolares con mayor diversidad de relaciones interculturales; grupos escolares constituidos con un tiempo superior a un curso académico de interrelación en el contexto; ser accesibles durante el proceso de investigación. En función de estos criterios se seleccionaron la carrera Licenciatura en Derecho de la Facultad de Ciencias Sociales y la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica de la Facultad de Ingeniería Eléctrica.

Los criterios para la selección de los estudiantes se sustentaron en: ser estudiantes provenientes de un grupo escolar diverso en relación a su cultura de origen; pertenecer a una de las carreras consideradas de interés; cursar un tiempo superior a un curso académico de interrelación en el contexto; ser accesibles en el momento investigativo; aceptar participar de forma voluntaria en el proceso de la investigación.

Se seleccionaron 72 estudiantes de segundo año de Licenciatura en Derecho de la Facultad de Ciencias Sociales y 50 estudiantes de tercer año de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica



de la Facultad de Ingeniería Eléctrica. La composición de los grupos escolares se ilustra en el Gráfico 1.

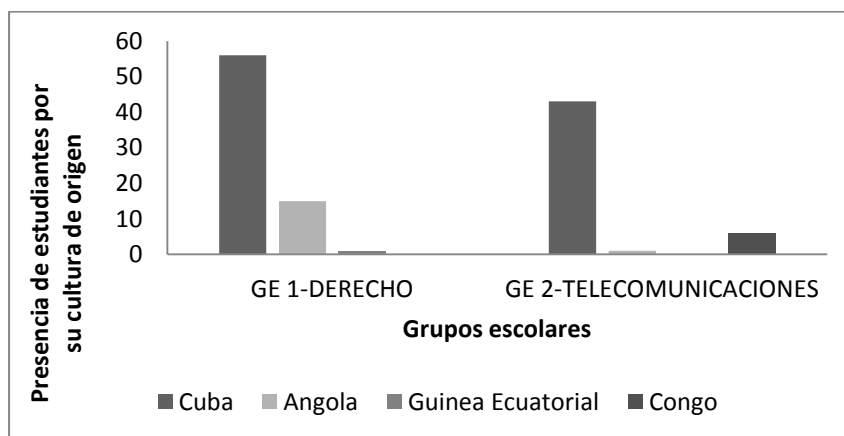


Gráfico 2 Composición interna de los grupos escolares seleccionados

De esta forma el primer estudio se realizó con 105 estudiantes, 63 cubanos, 20 africanos, 9 latinos, 7 caribeños y 6 asiáticos. El segundo estudio se realizó con los grupos escolares segundo año de Licenciatura en Derecho que cuenta con 72 estudiantes de Cuba, Angola y Guinea Ecuatorial; así como con el tercer año de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica que cuenta con 50 estudiantes de Cuba, Angola y Congo.

2.3 Técnicas e instrumentos

Las investigaciones orientadas al estudio de estereotipos nacionales, étnicos y regionales en las relaciones intergrupales emplean fundamentalmente como métodos la lista de adjetivos, la estimación de porcentajes, el diferencial semántico y la diferenciación de tipo diagnóstico (Paéz, 2004). También se han realizado investigaciones como las de Morales y Arias (citado por Fernández, Ubillos, Zubietta, y Páez, 2004) a partir de preguntas abiertas.

El prejuicio como actitud con un componente evaluativo negativo ha sido estudiado desde diversos procedimientos como son los auto-informes, la observación de conductas, las reacciones ante estímulos estructurados; aunque son los auto-informes las medidas dominantes: escala de Thurstone, la escala de Guttman, la escala de Lickert y el diferencial semántico de Osgood (Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004).

En la presente investigación, la selección de los instrumentos responde a la unidad cosmovisiva entre el enfoque metodológico y el diseño de la investigación, por lo que se orientan la expresión abierta y comprometida de los sujetos en tanto constituyen herramientas interactivas que le facilita al investigador el uso de estímulos y situaciones según los objetivos planteados. No siguen reglas estandarizadas para su construcción por la complejidad del acceso a la producción de sentidos



subjetivos en el que tiene lugar el proceso de naturalización de los espacios y fenómenos de la subjetividad social.

Los instrumentos seleccionados representan “una fuente de información separada de cualquier sistema de categorías preestablecidas orientadas a significar esa información” (González-Rey, 2006, p.67); sin embargo, forman un sistema único en el que los significados producidos de forma parcial por un instrumento concreto constituyen hipótesis dentro del sistema completo de la información producida.

Análisis de documentos

El análisis de documentos (anexo 1) se realizó durante la inmersión inicial en el campo y permitió conocer los antecedentes del contexto en relación a la presencia estudiantes extranjeros y el funcionamiento institucional. Se analizaron documentos de naturaleza institucional y formal como: informes estadísticos de estudiantes extranjeros por facultad, carrera, año de estudio y tipo de curso; matrícula por países; informe de nuevos ingresos y el proyecto de acompañamiento al estudiante extranjero.

Entrevista semi-estructurada

La entrevista semi-estructurada constituyó una guía flexible que incluyó una serie de temas preestablecidos que fueron manejados de acuerdo con la información emergente. Las guías de entrevista se recogen los anexos 2, 3, 4 y 5. Se realizaron con el objetivo de conocer el estado actual de las relaciones interculturales en el contexto de investigación al jefe de departamento de atención a extranjeros y profesores que atienden a estudiantes extranjeros por facultad.

Completamiento de frases

El instrumento constituye una adaptación del Completamiento de frases en su versión para el diagnóstico educativo intercultural de Cabrera y Gallardo (2011). Su elaboración por el equipo de investigación, estuvo determinada por la construcción de frases que no definen su valor por el contenido explícito que las define, por lo que los sujetos pueden expresar sentidos subjetivos diversos ante cada una de ellas. El completamiento de frases utilizado puede revisarse en el anexo 7.

Test sociométrico

La sociometría constituye un instrumento que permite el estudio descriptivo de las propiedades psicológicas del grupo, a partir de la espontaneidad de las atracciones personales, sentimientos, preferencias, empatías y rechazos de sus miembros, según describe Moreno (1954). La técnica se basó en cuatro preguntas cortas y ordenadas por cada contenido. Se mantuvo un lenguaje claro y sencillo en relación a las circunstancias y experiencias grupales (ver anexo 8).



Grupo de discusión

Particularmente en el estudio con estudiantes universitarios se empleó el grupo de discusión, aun cuando se consideraron las bazas de la combinación con otras técnicas o métodos, en función de su potencial como técnica de carácter autosuficiente o con cierto grado de autonomía en la práctica (Canales y Peinado, 1994; Valles, 1999).

Para la realización de los grupos de discusión se contó con un equipo de coordinación compuesto por coordinador/investigador e investigadores auxiliares y una guía de planificación de sesión que se expone en el anexo 10. Los grupos de discusión tuvieron lugar en aulas de las facultades de procedencia de los participantes o en el CBU de la UCLV. Se propició la emergencia de una comunicación caracterizada por la apertura y no directividad. Se negoció con los sujetos la posibilidad de registrar la información mediante grabaciones de audio para asegurar su validez.

Grupo de enfoque

Constituyó un método de recolección de datos a partir del diálogo profundo en torno a la temática de la integración intercultural. Se realizó en un ambiente relajado bajo la conducción del coordinador principal. En su desarrollo se emplearon dinámicas grupales que permitieron la generación y análisis de significados contruidos grupalmente (Barbour, 2007). El programa del grupo de enfoque para la exploración de las relaciones interculturales en grupos escolares se expone en el anexo 11.

Observación científica de procesos grupales

La observación científica de procesos grupales comprendió la captación de un conjunto de procesos mediadores presentes en la dinámica de los grupos. Estos procesos, seleccionados como unidades de observación, fueron la pertenencia, la pertinencia, la comunicación, la cooperación y el clima de interacciones; sustentados en la propuesta de Rivero (2012).

Para su realización se precisó de la incorporación de los investigadores/observadores a las referidas dinámicas y se empleó como técnica la observación abierta y estructurada (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). La tarea de observación implicó tanto acciones de registro de datos como de interpretación a partir de los referentes epistémicos, teóricos y metodológicos del equipo de investigación; el cual siguió la guía de observación del anexo 12.

2.4 Proceso de construcción e interpretación de la información

El proceso de construcción e interpretación de la información se realizó mediante el análisis de contenido sustentado en las fases y procedimientos sistematizadas por Cabrera (2009). El análisis de contenido permitió formular inferencias reproducibles y válidas a partir de los datos empíricos, el



contexto de los datos y la forma en que el conocimiento de los investigadores los condujo al análisis e interpretación la realidad (Krippendorff, 1980).

En la primera fase se seleccionaron los materiales en correspondencia con el objetivo del análisis, según los principios de pertinencia y homogeneidad. Los materiales seleccionados fueron los registros del discurso producido por los participantes y los registros de observación de los procesos grupales. A partir lecturas flotantes sucesivas fueron identificados enunciados descriptivos como primer momento de categorización a partir de las reflexiones del equipo de investigadores.

En la segunda fase se establecieron unidades de análisis, unidades de registro y unidades de contexto. Posteriormente las unidades de análisis fueron categorizadas desde una lógica configuracional como organización del proceso constructivo-interpretativo en relación con el modelo comprensivo.

Se estableció que estereotipos y prejuicios son configurados a través de creencias, predisposiciones al distanciamiento en el comportamiento y núcleos de sentido. Las creencias estereotipadas son expresión de la configuración de sentidos respecto a uno mismo y al otro por la pertenencia etnocultural, las actitudes de distanciamiento son expresión de sentidos de exclusión o preferencia por la pertenencia etnocultural y los núcleos de sentido expresan la organización de sentidos emergentes de un conjunto de creencias y actitudes en la configuración subjetiva de las relaciones interculturales.

Después de construidas las categorías identificadoras de los núcleos de sentido en la configuración subjetiva, fueron retomados indicadores que habían sido identificados en las lecturas del material, que develaban en el plano metodológico pautas para la organización interna de los núcleos de sentido y que constituyeron una construcción teórica con respecto a las mediaciones por la subjetividad y ratificaron la viabilidad metodológica del modelo.

Las producciones de los sujetos permitieron identificar la expresión de creencias que hacían referencia a reconocimiento, devaluación y estigmatización. Estos indicadores condujeron a plantear como categoría organizadora de las unidades de análisis la connotación con que se expresaban las creencias. De este modo la connotación y sus indicadores devinieron en pauta metodológica para desarrollar categorías que nos permitieran agrupar las producciones de creencias en el nivel singular, lo cual devino como un eje de construcción metodológica al interno de los núcleos de sentido.

En la tercera fase se transitó del análisis del caso singular hacia el registro de tendencias que caracterizaron las configuraciones subjetivas de las relaciones interculturales. Se organizaron los núcleos de sentido en función de la frecuencia de aparición de las creencias o actitudes (número de



veces que emergió una creencia o actitud) y la similitud de sentido (congruencia de los sentidos subjetivos a pesar de las diferencias léxicas), indicadores que se categorizaron en el nivel de presencia en el análisis inter-grupo.

Los núcleos de sentido posibilitaron visibilizar las complejas articulaciones de sentido de las creencias que los investigadores captaron de las producciones grupales, los cuales trascienden las emergencias singulares que como subjetividad social tuvieron lugar en los grupos de discusión. Representan, entonces, un nivel compartido de la subjetividad social producida, las creencias que se saturaron y constituyeron expresión de los sentidos que traman las relaciones interculturales en los diferentes espacios sociales. Como formas de subjetividad social, estereotipos y prejuicios, existen como configuración cuando son articuladas alrededor de definiciones culturales, comienzan a naturalizarse y reproducirse en el marco de determinadas relaciones sociales.

De este modo las creencias expresan atributos clasificatorios que traman indistintamente espacios sociales y que denotan que ser extranjero o cubano tiene sus consecuencias en las prácticas y en las subjetividades donde se legitiman cualidades que se atribuyen y resignifican la cultura de origen como elemento simbólico diferenciador.

En una cuarta fase los núcleos de sentido se construyeron como mediaciones por la subjetividad del estado de lo comunitario en las relaciones interculturales, al develar la configuración de la contradicción integración - exclusión como subjetividad social y su objetivación en el comportamiento social; con la incorporación análisis del estado de conciencia crítica de los sujetos e implicaciones de los datos como despliegue de la participación y la cooperación en torno a proyectos comunes.

2.5 Criterios de calidad en el estudio

La calidad de la investigación se fundamentó en las diversas aportaciones científicas evaluadas, en el grado de consistencia con las observaciones empíricas, credibilidad científica, producción de hallazgos teórico-prácticos en el contexto de investigación, reflexividad en el proceso y estrategia de investigación (Valles, 1999).

Las realidades de la investigación cualitativa y las complejidades del fenómeno social estudiado posibilitaron el cumplimiento de requisitos éticos y metodológicos basados en la transparencia y el rigor desde la formulación del problema hasta la culminación del proceso investigativo. Los criterios de calidad se consideran a partir de la propuesta de Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993). En esta dirección se distinguieron tres criterios para el estudio: confiabilidad, autenticidad y éticos.



El criterio de confiabilidad se sustentó en la credibilidad de la investigación cualitativa con relación al uso de diversos instrumentos como sistema único de información mediante la triangulación de datos, así como la triangulación de investigadores durante el trabajo de campo y análisis de los datos. La confiabilidad investigativa implicó el planteamiento epistemológico y metodológico de la investigación, rol del equipo de investigación y la construcción de los instrumentos de forma clara y precisa.

La transferibilidad se logró a través de estrategias de investigación cualitativa discutidas por los investigadores principales y auxiliares en relación a la selección de los participantes y recolección de los datos. Se realizó una revisión del análisis elaborado y control sistemático de la calidad de las informaciones obtenidas, así como una descripción detallada de los hallazgos empíricos contrastados con la teoría que los fundamenta. La dependibilidad se constató en la facilitación de los protocolos, guías y transcripciones de los instrumentos aplicados.

La autenticidad como otro de los criterios de calidad científica se expresó en la adecuación metodológica, esfuerzos investigativos y mantenimiento de relaciones formales durante todo el proceso, favorables al complejo acceso a la realidad social estudiada. Los criterios éticos se evidencian en la privacidad, confidencialidad y consentimiento para la participación de los estudiantes en la investigación.

La viabilidad del modelo teórico, como criterio de calidad propuesto por González-Rey (2009), se evidenció en su contribución a zonas de inteligibilidad. El modelo está orientado a develar mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario en las relaciones interculturales a través de su expresión en formas dinámicas de organización, su objetivación en el comportamiento y lecturas en términos de conciencia crítica, participación y cooperación.

Los indicadores construidos se articularon en núcleos de sentido que favorecen la comprensión de las mediaciones integradoras-desintegradoras emergentes. El modelo, es viable según su contribución al desarrollo de nuevas investigaciones científicas que reafirmen o contradigan las anteriores desde el mismo corpus teórico asumido.

Para cumplir el criterio de validez interna se valoró la congruencia en la construcción de las conclusiones según el análisis de los datos, se explicó su divergencia mediante la triangulación, se mostró la dinámica relacional entre los datos y los indicadores construidos, se expuso la lógica en la construcción de la información emergente y se sometió a consideraciones conclusivas del estudio a los informantes.



El criterio de utilización-aplicación-orientación se reflejó en la presentación científica de información de modo accesible para los usuarios interesados en el estudio. Los hallazgos presentados constituyen pautas de acción e intervención en el mejoramiento de las relaciones interculturales en función de procesos integracionistas en el contexto universitario.



Capítulo 3 Mediaciones por la subjetividad de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

3.1 Modelo teórico comprensivo de las mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario en el marco de las relaciones interculturales

La construcción del modelo teórico de las mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario en el marco de las relaciones interculturales partió de la definición de mediación por la subjetividad como transiciones, a modo de movimiento dialéctico, de determinada contradicción social entre su configuración en los sistemas intersubjetivos asociados a la acción del sujeto y sus expresiones en los sistemas de relación que desde su actividad vive. Por tanto, hacer explícitas las mediaciones por la subjetividad implicó develar la configuración de las contradicciones como subjetividad social y su objetivación en el comportamiento social.

El estado de despliegue de lo comunitario como cualidad en el marco de las relaciones interculturales a partir de las mediaciones por la subjetividad implicó la visibilización de la contradicción integración contra exclusión como díada que transversaliza la problemática. Asumimos que se establecen relaciones interculturales entre sujetos que se reconocen en torno a categorías sociales a partir de producciones de pertenencias y exclusiones grupales en función de su posición en la estructura económico-social y que fracturan la simetría en los vínculos sociales.

El modelo (ver Tabla 4) se construyó en torno a 3 aspectos o elementos que permiten comprender las mediaciones por la subjetividad:

- 1) Los ejes de sentido en torno a los cuales se produce/reproduce la contradicción integración-exclusión en las relaciones interculturales.
- 2) Las formas dinámicas de configuración subjetiva que mediatizan la gestación de lo comunitario en las relaciones interculturales.
- 3) Los epistemas que permiten la lectura en términos de lo comunitario.



Modelo teórico para la comprensión de las mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario en el marco de las relaciones interculturales			
Contradicción integración – exclusión			
Ejes	Configuración subjetiva	Objetivación en el comportamiento social por el énfasis en la diferencia	Epistemas que permiten la lectura en términos de lo comunitario
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Estereotipos -Aspectos físicos - Características personológicas - Aficiones - Competencias - Conducta social - Ventajas y desventajas por la posición económica Prejuicios -Actitudes que expresan una tendencia al distanciamiento	Discriminación - Evitación o superficialidad de los contactos - Favorecimiento a determinado grupo -Exigencias diferenciadas -Estrategias de adaptación unidireccionales	Conciencia crítica
Desigualdades por la pertenencia al grupo social			Cooperación
Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio			Participación

Tabla 4. Fuente: Elaboración de los autores 2018

En el proceso de construcción e interpretación de la información se construyeron tres ejes articuladores de sentidos que expresan la configuración de la contradicción integración – exclusión en las relaciones intergrupales de estudiantes nacionales y extranjeros:

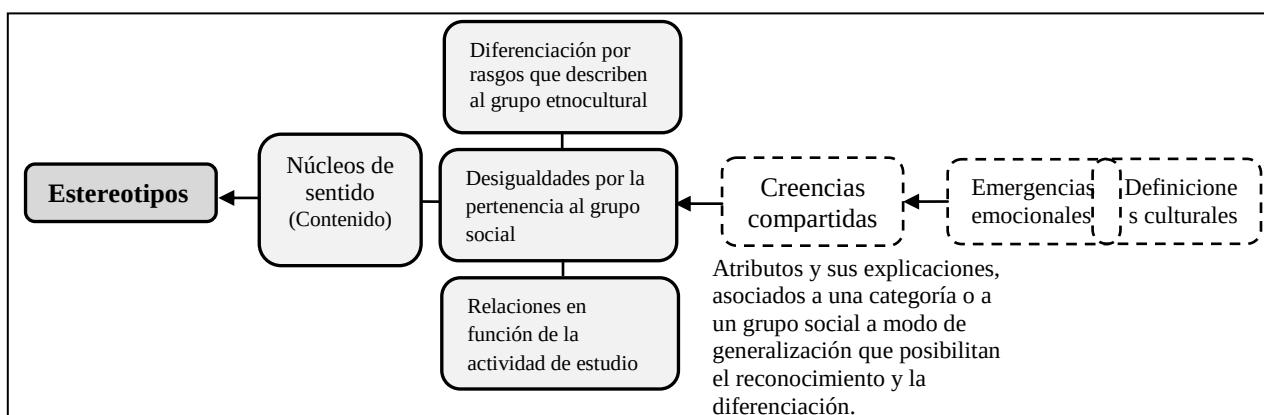
- Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural: articula creencias que los diferencian en cuanto a aspectos físicos, características personológicas, conducta social y aficiones; y, que portan una connotación emocional por su significación cultural y vivencial. Las creencias configuradas en este núcleo se construyeron desde una exhaustiva emergencia de palabras que aluden a características objetivas.
- Desigualdades por la pertenencia al grupo social: articula creencias que diferencian a los grupos sociales con respecto a las ventajas y desventajas por la posición económica y social de su grupo de pertenencia. En este caso las creencias fueron más elaboradas, en menor número y en forma de valoraciones.
- Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio: articula sentidos que ubicaban al grupo escolar como eje de esfuerzos presentes y aspiraciones futuras desde el que se estereotipan y expresan prejuicios en torno a las relaciones en función de la actividad de estudio en el grupo escolar.

Los ejes de sentido en torno a los cuales se produce/reproduce la contradicción integración-exclusión en las relaciones interculturales articulan el contenido de las formas dinámicas de



configuración subjetiva que mediatizan la gestación de lo comunitario en las relaciones interculturales: estereotipos, prejuicios y discriminación. En el estudio de estas formas dinámicas se tuvieron en cuenta modelos desarrollados en el proceso de construcción e interpretación de la información.

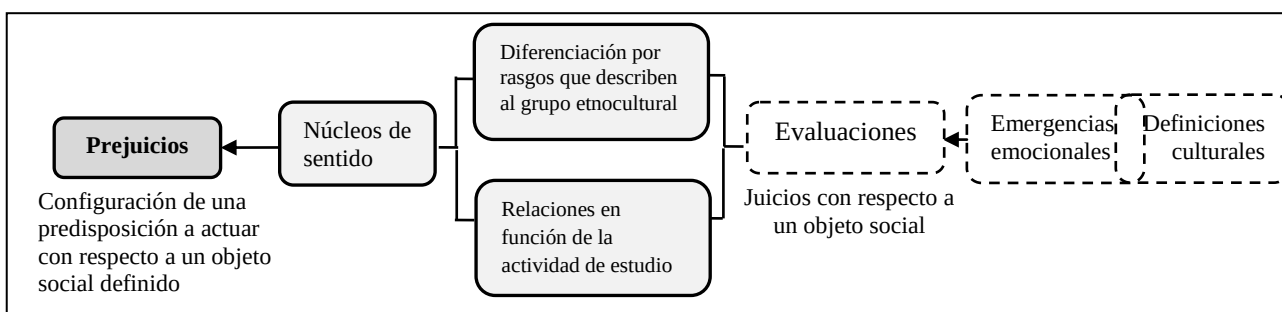
Los estereotipos son la subjetividad social que desde las pertenencias grupales configura creencias compartidas atribuidas a sí mismos u otras categorías o grupos sociales, a los cuales caracteriza de forma generalizada y diferenciadora, a la vez que justifican el comportamiento intergrupar. Tal posicionamiento es ilustrado en el esquema 2. En el proceso de construcción e interpretación se develó que los estereotipos articulan creencias estereotipadas referidas a aspectos físicos, características personológicas, aficiones, competencias, conducta social, así como ventajas y desventajas por la posición económica que diferencian a estudiantes cubanos y extranjeros.



Esquema 2 Representación gráfica del modelo teórico para la comprensión de los estereotipos como forma de subjetividad social desde un enfoque histórico cultural. Fuente: Rodríguez-González, Álvarez-Laureiro y Cabrera

Los prejuicios constituyen una actitud hacia los miembros de un grupo, cuyas tendencias evaluativas son fundamentalmente negativas. Las actitudes son predisposiciones a actuar configuradas por juicios evaluativos con respecto a un objeto social definido, los cuales, como sentidos subjetivos, contienen registros simbólicos emocionales compartidos en los espacios sociales de acción y relación del sujeto. Tal posicionamiento es ilustrado en el esquema 3.





Esquema 3 Representación gráfica del modelo teórico para la comprensión de los prejuicios como forma de subjetividad social. Fuente: Rodríguez-González, Álvarez-Laureiro y Cabrera (2018).

Los prejuicios y estereotipos tienen expresión en el comportamiento social como discriminación. La discriminación se entiende como conductas de estigmatización y rechazo de otras personas por el hecho de pertenecer a ciertos grupos sociales y que niegan a los individuos o grupos una igualdad de tratamiento. Tal posicionamiento es ilustrado en el esquema 4.



Esquema 4 Representación gráfica del modelo teórico para la comprensión de la discriminación. Fuente: Rodríguez-González, Álvarez-Laureiro y Cabrera (2018).

Se incorporó a la reflexión el estado de conciencia crítica mediante malestares y conflictos existentes y las implicaciones de los datos construidos como desarrollo y potencialidades de participación y cooperación en torno a proyectos; así como el análisis de la cualidad de los sujetos implicados como activos y transformadores de las problemáticas que padecen o pasivos y reproductores de las condiciones que generan tales problemáticas. Los epistemas conciencia crítica, participación y cooperación permiten leer las mediaciones en términos de lo comunitario.

De este modo develamos las mediaciones por la subjetividad como configuración en los sistemas intersubjetivos asociados a la acción del sujeto, organizados como estereotipos y prejuicios, así como su objetivación en el comportamiento social en los sistemas de relación que desde su actividad vive; desde los cuales produce/reproduce el sistema de contradicciones en que está inmerso. Lo cual es expresión, y recursivamente tiene expresión, en términos de conciencia crítica, participación y cooperación en torno a proyectos.



3.2 Mediaciones por la subjetividad del despliegue de lo comunitario en las relaciones interculturales de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

En el proceso de construcción e interpretación de la información se construyeron dos núcleos que articulan sentidos configurados como creencias que estereotipan a los grupos etnoculturales presentes en el contexto universitario. La articulación de las creencias que el investigador construye desde los núcleos de sentido constituye la configuración del estereotipo. Estos dos núcleos de sentido posibilitaron visibilizar las complejas articulaciones de sentido de las creencias que los investigadores captamos de las producciones compartidas de los grupos de discusión. La saturación de los atributos producidos y compartidos grupalmente constituyó expresión de los sentidos tramados en las relaciones interculturales en los diferentes espacios sociales de la universidad.

El primer núcleo de sentido se construyó como *diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural* y articula creencias que diferencia al cubano y el extranjero en cuanto a aspectos físicos, características personológicas, conducta social, competencias y aficiones; que portan una connotación emocional por su significación cultural y vivencias. Las creencias configuradas en este núcleo se construyeron desde una exhaustiva emergencia de palabras que aluden a características descriptivas.

El segundo núcleo de sentido se construyó como *desigualdades por la pertenencia al grupo social* y articula creencias que diferencian al cubano y al extranjero con respecto a las ventajas y desventajas por la posición económica y social de su grupo social de pertenencia. En este caso las creencias fueron más elaboradas, en menor número y en forma de valoraciones.

3.2.1 Mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural

El estudiante cubano

El estereotipo intercultural de los estudiantes extranjeros con respecto al estudiante cubano como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural* se construyó a través de las creencias: **racista, indiscreto, irrespetuoso, sociable, amable y fiestero**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personológicas, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 5.



El estudiante cubano se estigmatizó como *racista* (caribeños, africanos y asiáticos) en el indicador construido para contener los rasgos que describen estereotípicamente su conducta social. Fueron identificados los estudiantes africanos y los asiáticos como grupos discriminados por estos y se estereotipó a los estudiantes cubanos de piel negra como más racistas que los cubanos de piel blanca en los grupos de discusión de africanos y de caribeños. Otras creencias articuladas desde este indicador estereotipan al estudiante cubano como *irrespetuoso* (caribeños y asiáticos), *sociable* (caribeños y africanos) y *amable* (africanos y asiáticos), creencias connotadas desde el reconocimiento social.

En cuanto a las características personológicas del estudiante cubano se articuló la creencia referida a que son *indiscretos* (latinos y africanos) con una connotación de devaluación social. El indicador aficiones comprendió la descripción estereotípica del estudiante cubano como *fiestero* (africanos y asiáticos).

Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Latinos	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Sinceros, Flexibles</i> Conducta social: <i>Habladores</i>
	Devaluación	Características personológicas: Indiscretos , <i>Escandalosos, Histrionicos</i> Conducta social: <i>Homofóbicos, Pedigüenos</i>
Caribeños	Estigma social	Conducta social: Racistas
	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Tranquilos</i> Conducta social: Sociables
Africanos	Devaluación	Conducta social: Irrespetuosos
	Estigma social	Conducta social: Racistas
	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Detallistas, Patriotas, Determinados</i> Aficiones: Fiesteros Conducta social: Sociables, Amables, Atentos, Acogedores
Asiáticos	Devaluación	Características personológicas: Indiscretos , <i>Chismosos, Fraudulentos, Calculadores, Descarados, Malcriados, Celosos, Justifican comportamientos desviados aludiendo a los problemas económicos del país, Se ríen de sus problemas, No preservan la propia cultura, Tienen complejo de inferioridad.</i> Conducta social: <i>No confiables</i>
	Estigma social	Conducta social: Racistas
	Reconocimiento	Aficiones: Fiesteros, Bebedores Conducta social: <i>Cálidos, Hospitalarios, Amables, Solidarios</i>
	Devaluación	Características personológicas: <i>Poco esforzados ante el estudio</i> Conducta social: Irrespetuosos,
	Estigma social	Conducta social: Racistas

Tabla 5. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante cubano se reconoció a sí mismo en 7 grupos de discusión como grupo social a través de 94 atributos, de ellos 78 connotaron en forma de reconocimiento, 14 de devaluación y solo 2 de estigma. Se estereotipó a sí mismo mediante los atributos **sociable, alegre, solidario y recurrente al humor ante los problemas**. Los rasgos auto-atribuidos se agruparon en los indicadores: características personológicas, competencias, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 6.



Describen sus características personalógicas estereotipadamente mediante los atributos *recurre al humor ante los problemas* (7 grupos de discusión) y *alegre* (6 grupos de discusión). Las creencias que estereotipan al cubano como *carismático, efusivo, confanzudo y hablador* se construyeron como una articulación de sentido en el atributo estereotipado *sociable*, mientras *fiestero, jaranero, jocosos y jovial* en el atributo estereotipado *alegre*. Se auto-estereotiparon con una connotación de devaluación como *inconformes, escandaloso, orgullosos, arrogantes, testarudo, ostentoso y que les cuesta admitir sus errores*.

Desde una connotación de reconocimiento, los estudiantes cubanos estereotipan su conducta social como *sociable* (7 grupos de discusión de estudiantes cubanos) y *solidaria* (5 grupos de discusión). Devaluaron su conducta social mediante auto-atribuciones referidas a que el estudiante cubano es *egoísta, egocéntrico, problemático y dice lo que piensa sin miramientos*.

El cubano se estereotipó a sí mismo con respecto a sus competencias a través de la creencia de *superioridad para cumplir tareas asociadas al proceso de formación*. Connotaron desde la devaluación social rasgos auto-atribuidos como son el estudiante cubano *prioriza la nota, es competitivo y desorganizado*. Asimismo, el grupo cubano se auto-estigmatizó como *vago y que duda del estudiante extranjero para cumplir las tareas a su mismo nivel*.

Grupo	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Cubanos	Reconocimiento	Características personalógicas: <i>Confanzudo, Efusivo, Espontáneo, Recurre al humor ante los problemas, Alegre, Jaranero, Jocosos, Jovial, Sincero, Comunica abiertamente sus problemas, Adaptable, Orgulloso de su pertenencia cultural, Recto, Polifacético, Sensible, Atrevido, Resuelto, Emprendedor, Persistente, Optimista, Curioso, Diplomático</i> Competencias: <i>Busca alternativas innovadoras, Ingenioso, Inventor, Ocurrente, Habilidoso, Inteligente Trabajador Luchador, Sacrificado, Responsable, Superioridad para cumplir tareas asociadas al proceso de formación</i> Aficiones: <i>Fiestero</i> Conducta social: Sociable , <i>Carismático, Hablador, Solidario</i> , <i>Más informal en el trato diario y más educado en situaciones formales.</i>
	Devaluación	Características personalógicas: <i>Inconforme Escandaloso, Orgulloso, Arrogante, Le cuesta admitir sus errores, Testarudo, Ostentoso</i> Competencias: <i>Prioriza la nota, Competitivo, Desorganizado</i> Conducta social: <i>Egoísta, Dice lo que piensa sin miramientos, Egocéntrico, Problemático</i>
	Estigma social	Conducta social: <i>Vago, Duda de la capacidad del estudiante extranjero para cumplir las tareas su mismo nivel.</i>

Tabla 6. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante africano

El estereotipo intercultural de estudiantes latinos, caribeños, asiáticos y cubanos con respecto al estudiante africano como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: ***cuentan con más recursos económicos, escandalosos, poco sociables, extravagantes, bailadores y fiesteros***. Los rasgos



atribuidos se agruparon en los indicadores: características personológicas, competencias y aficiones. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 7.

Fueron estigmatizados en cuanto a sus características personológicas como *escandalosos* (cubanos y latinos), lo cual cobra relevancia en su articulación de sentido con los estereotipos *gritan como animales* y son *insoportables* (latinos). Asimismo, se estereotiparon con una connotación de devaluación como *extravagantes*, *especuladores* (cubanos) y *exagerados* (latinos).

Los estudiantes africanos fueron estereotipados con relación a sus aficiones como bailadores (cubanos, caribeños y asiáticos) y fiesteros (caribeños y asiáticos) desde una connotación de reconocimiento social. Su conducta social fue estereotipada como *poco sociable* (cubanos), articulado por su similitud de sentido y connotación de devaluación social con el estereotipo *cerrados* (latinos). Se estereotipó desde una connotación de reconocimiento social que los estudiantes africanos *cuentan con más recursos económicos* (cubanos y latinos), lo cual fue construido desde el indicador competencias por su función instrumental para el cumplimiento de objetivos en la vida social y escolar.

Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Cubanos	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Jocoso, Divertido, Dicharachero, Amistosos, Habladores, Efusivos, Enamorados, Agradecidos</i> en relación a la participación de los cubanos en la guerra de Angola Competencias: Cuentan con más recursos económicos y hacen un uso holgado de ellos Aficiones: Fiesteros, Bailadores , Buenos En Deporte Conducta social: <i>Respetuosos, Solidarios, Unidos entre ellos, Adaptables a la cultura cubana,</i>
	Devaluación	Características personológicas: <i>Especuladores, Extravagantes</i> al vestir <i>Negociantes, Burlones, Opinan desfavorablemente sobre varios aspectos relacionados con el país cubano,</i> Competencias: <i>Se comunica con dificultad por las diferencias idiomáticas,</i> Conducta social: Poco sociables , <i>Se adaptan con lentitud Egocéntrico, Desconfiados, Reservados</i>
	Estigma social	Características personológicas: Escandalosos , <i>Carecen de hábitos higiénicos</i> Conducta social: <i>Racistas y Antisociales</i>
Caribeños	Reconocimiento	Aficiones: Bailadores, Fiesteros
Latinos	Devaluación	Características personológicas: Exagerados, Hipócritas Competencias: Cuentan con más recursos económicos Conducta social: Cerrados
	Estigma social	Escandalosos , <i>Gritan como animales, Insoportables</i>
Asiáticos	Reconocimiento	Aficiones: Bailadores, Fiesteros
	Devaluación	Competencias: <i>Vagos, No son estudiosos, Intranquilos</i>
	Estigma social	Conducta social: <i>Violentos</i>

Tabla 7. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante africano se auto-estereotipó mediante 16 atributos connotados desde el reconocimiento social, 12 atributos devaluados socialmente y ninguno connotado como estigma. Estereotipó sus características personológicas mediante 8 atributos connotados desde el reconocimiento social e igual cantidad de atributos devaluados socialmente. Se describió



estereotipadamente mediante sus aficiones con 3 atributos reconocidos socialmente y mediante su conducta social con 4 atributos connotados desde el reconocimiento social e igual cantidad de atributos devaluados socialmente.

Se apreció convergencia entre auto-estereotipo y hetero-estereotipo en los atributos **escandalosos** (cubanos y latinos), **bailadores** (cubanos, caribeños y asiáticos), **fiesteros** (caribeños y asiáticos) y **deportistas** (cubanos). Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 8.

Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Africanos	Reconocimiento	Características personalológicas: <i>Simpáticos, Trabajadores, Determinados, Optimistas, Alegres, Humildes, Honestos, Educados</i> Aspectos físicos: <i>Ecuenye (Hombres circuncidados)</i> Aficiones: Bailadores, Fiesteros, Deportistas Conducta social: <i>Sociables, Establecen relaciones de amistad con facilidad, Hospitalarios, Respetuosos</i>
	Devaluación	Características personalológicas: <i>Autoritarios, Indiscretos, Chismosos, Falsos, Escandalosos, Impuntuales, Carecen de espíritu patriótico, No preservan la propia cultura</i> Conducta social: <i>Individualistas, Egoístas, Envidiosos, Desunidos</i>

Tabla 8. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante asiático

El estereotipo intercultural de estudiantes extranjeros y cubanos con respecto al estudiante asiático como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: **trabajadores, inteligentes, organizados, tienen hábitos alimenticios raros y retraídos**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personalológicas, competencias, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 9.

Se describieron estereotipadamente como *trabajadores* (cubanos y latinos), característica personalológica connotada desde el reconocimiento. Fueron estereotipados en cuanto a sus competencias como *inteligentes* (cubanos latinos, caribeños y africanos) y *organizados* (cubanos y latinos), lo cual se articuló por su similitud de sentido y connotación de reconocimiento social con *estudiosos inventores, ingeniosos* (cubanos) y *talentosos* (latinos). Se estereotipó que tienen *hábitos alimenticios raros* (cubanos y latinos) desde una connotación de devaluación.

Su conducta social fue estereotipada como *retraída* (cubanos y africanos), articulado por su similitud de sentido y connotación de devaluación social con los estereotipos *reservados, introvertidos* (cubanos), *poco comunicativos* (latinos), *tímidos y cerrados* (africanos).

Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Cubanos	Reconocimiento	Características personalológicas: <i>Disciplinados, Trabajadores</i> Competencias: Inteligentes, Organizados, Estudiosos Inventores, Ingeniosos Conducta social: <i>Respetuosos, Sociables, Nobles, Tranquilos</i>



	Devaluación	Características personológicas: <i>Pasivos, Inmutables, Tacaños</i> Aspectos Físicos: <i>Poco agraciados físicamente</i> Aficiones: Tienen hábitos alimenticios raros Conducta social: Reservados, Retraídos, Introversos, Serios, Formales
Caribeños	Reconocimiento	Competencias: Inteligentes
Latinos	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Longevos, Flexibles, Naturalistas</i> Competencias: Inteligentes, Organizados
	Devaluación	Características personológicas: <i>Raros</i> Aficiones: Comen cosas raras Conducta social: Poco comunicativos
Africanos	Reconocimiento	Características personológicas: Trabajadores Competencias: Inteligentes, Talentosos
	Devaluación	Conducta social: Retraídos, Tímidos, Cerrados, Poco confiables
	Estigma social	Características personológicas: <i>Poco higiénicos</i>

Tabla 9. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante asiático se auto-estereotipó mediante 9 atributos connotados desde el reconocimiento social. Estereotipó sus características personológicas mediante 6 atributos y describió estereotipadamente su conducta social con 3 atributos.

Se apreció convergencia entre auto-estereotipo y hetero-estereotipo en los atributos **trabajadores** (cubanos y latinos), **tranquilos** (cubanos) y **serios** (cubanos). Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 10.

Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Asiáticos	Reconocimiento	Características personológicas: Tranquilos, Tradicionales, Conservadores de la cultura, Serios, Trabajadores, Conservadores al vestir Conducta social: <i>Amables, Cariñosos, Hospitalarios</i>

Tabla 10. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante latino

El estereotipo intercultural de estudiantes extranjeros y cubanos con respecto al estudiante latino como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: **alegres, sociables, amables, fiesteros, presumidos y racistas**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personológicas, aspecto físico, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 11.

Su conducta social fue estigmatizada como *racista* (cubanos y asiáticos). A la vez describieron estereotipadamente su conducta social como *sociable* (cubanos y africanos) y *amable* (asiáticos y africanos) con una connotación de reconocimiento. Fueron estereotipados, con igual connotación, en cuanto a sus características personológicas como *alegres* (cubanos y africanos), *presumidos* (cubanos y africanos) respecto a su aspecto físico y *fiesteros* (cubanos y africanos) en cuanto a sus aficiones.



Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Cubanos	Reconocimiento	Características personológicas: Divertidos , Dinámicos, Trabajadores, Luchadores, Autocríticos Aspectos Físicos: Presumidos Aficiones: Fiesteros , Bailadores, Participativos en actividades universitarias informales, Interesados por la cultura cubana Conducta social: Sociables , Extrovertidos, Respetuosos
	Devaluación	Características personológicas: Tacaños
	Estigma social	Conducta social: Racistas
Asiáticos	Reconocimiento	Aficiones: Interesados por la política Conducta social: Amables , Hospitalarios
	Devaluación	Características personológicas: Mujeriegos
	Estigma social	Conducta social: Racistas
Africanos	Reconocimiento	Características personológicas: Alegres , Carismáticos Aspectos Físicos: Mujeres presumidas Aficiones: Fiesteros Conducta social: Sociables , Amables , Compartidores
	Devaluación	Características personológicas: Indiscretos , Directos, Indisciplinados, Traicioneros, Falsos
		Conducta social: Falta de respeto

Tabla 11. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante latino se auto-estereotipó mediante 12 atributos connotados desde el reconocimiento social y solo 4 devaluados socialmente. Estereotipó sus características personológicas mediante 7 atributos connotados desde el reconocimiento social y 4 devaluados socialmente. Describieron estereotipadamente su conducta social con 3 atributos reconocidos socialmente, así como sus competencias y aficiones con 1 atributo respectivamente con igual connotación.

Se apreció convergencia entre auto-estereotipo y hetero-estereotipo en los atributos **alegre** (cubanos y africanos) y **sociables** (cubanos y africanos). Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 12.

Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Latinos	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Cosmopolita</i> , Alegres , Divertidos, Habladores, Abiertos, Carismáticos, Compartidores Competencias: <i>Inteligentes</i> Aficiones: <i>Bebedores de mate</i> Conducta social: Sociables , Solidarios, Hospitalarios
	Devaluación	Características personológicas: Escandalosos, Eufóricos, Orgullosos, Indiscretos

Tabla 12. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante caribeño

El estereotipo intercultural de estudiantes extranjeros y cubanos con respecto al estudiante caribeño como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: **alegres**, **fiesteros** y **problemáticos**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personológicas, aspecto físico, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 13.



Fueron estereotipados mediante los atributos *alegres* (cubanos y africanos) en cuanto a sus características personológicas y como *fiesteros* (asiáticos, latinos y africanos) en cuanto a sus aficiones. Su conducta social fue estigmatizada como *problemática* (cubanos) y *violenta* (asiáticos), atributos que se articularon por su similitud de sentido.

Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Cubanos	Reconocimiento	Características personológicas: Alegres , <i>Desinhibidos</i> , <i>Educados</i> , <i>Tranquilos</i> Aficiones: <i>Tienen una amplia cultura culinaria</i> Conducta social: <i>Sociables</i> , <i>Solidarios</i>
	Devaluación	Conducta social: <i>Reservados</i> , <i>Desconfiados</i> , <i>especialmente en relación al cubano</i>
Asiáticos	Estigma social	Conducta social: Problemáticos
	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Cálidos</i> Aficiones: Fiesteros , <i>Bailadores</i>
Latinos	Estigma social	Conducta social: Violentos
	Reconocimiento	Aspectos Físicos: <i>Mujeres bonitas</i> Aficiones: Fiesteros
Africanos	Devaluación	Características personológicas: <i>Impulsivos</i> , <i>Dramáticos</i> , <i>Escandalosos</i>
	Reconocimiento	Características personológicas: Alegres Aficiones: Fiesteros
	Devaluación	Aficiones: <i>Fumadores</i> , <i>Bebedores</i>

Tabla 13. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante caribeño se auto-estereotipó mediante 5 atributos connotados desde el reconocimiento social y 2 devaluados socialmente. Estereotipó sus características personológicas mediante 4 atributos connotados desde el reconocimiento social. Describieron estereotipadamente su conducta social con 1 atributo reconocido socialmente y 2 devaluados socialmente.

Se apreció convergencia entre auto-estereotipo y hetero-estereotipo en los atributos *tranquilos* y *sociables* (cubanos) y *agresivos* (*problemáticos* para los cubanos y *violentos* para los asiáticos). Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 14.

Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Caribeños	Reconocimiento	Características personológicas: Tranquilos , <i>Discretos</i> , <i>Diversos culturalmente</i> , <i>Directos</i> Conducta social: Sociables
	Devaluación	Conducta social: <i>No se mezclan</i> , Agresivos

Tabla 14. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante europeo

El estereotipo intercultural de estudiantes extranjeros y cubanos con respecto al estudiante europeo como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: *tienen “mente abierta”, individualistas, racistas, soberbios y poco higiénicos*. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personológicas y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 15.



En el indicador características personológicas del estudiante europeo se articuló la creencia referida a que son “*mente abierta*” (cubanos y latinos) y *liberal* (cubanos), articulado por su similitud de sentido, ambos con una connotación de reconocimiento social. Fueron devaluados mediante los estereotipos son *soberbio* (latinos) que adquiere relevancia al articularse por su similitud de sentido con el estereotipo son *autosuficiente* (africanos). También se le estigmatizó como *poco higiénico* (cubanos y africanos).

El carácter de estigmatización a la conducta social del estudiante europeo como *racista* (africanos) adquiere relevancia en su articulación por similitud de sentido con la creencia se *consideran superiores* (cubanos). Además, se le estigmatizó como *individualista* (cubanos y africanos).

Grupos	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Cubanos	Reconocimiento	Características personológicas: Mente abierta , Liberales, Educados, Trabajadores, Serios, Adaptable Competencias Cuentan con un buen desarrollo económico-social, Inteligentes Aficiones Aprecian la delgadez como característica física, Tienen buen sentido de la moda
	Devaluación	Aficiones: No tienen ritmo Conducta social: Solitarios, Poco adaptables a la cultura cubana, Tienen malas referencias de los cubanos y desconfían de ellos
	Estigma social	Conducta social: Individualistas, Se consideran superiores
Latinos	Reconocimiento	Características personológicas: Open mind (mente abierta) , Organizados Aficiones: Viajeros, Ecológicos
	Devaluación	Características personológicas: Fríos, Orgullosos, Soberbios
Africanos	Estigma social	Características personológicas: Poco higiénicos
	Devaluación	Características personológicas: Autosuficientes Conducta social: Se relacionan solo con miembros de su mismo grupo
	Estigma social	Características personológicas: Poco higiénicos Conducta social: Individualistas, Racistas
Asiáticos	Reconocimiento	Características personológicas: Serios, Independientes
		Conducta social: Solidarios

Tabla 15. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante árabe

El estereotipo intercultural de estudiantes extranjeros y cubanos con respecto al estudiante árabe como síntesis de sentidos que se comparten y configuran como *rasgos que describen al grupo social* se construyó a través de las creencias: **estudiosos, extremadamente religiosos, poco higiénicos, machistas, terroristas y conflictivos**. Los rasgos atribuidos se agruparon en los indicadores: características personológicas, conducta social y competencias. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 16.

La estigmatización del grupo etnocultural árabe se evidenció en los indicadores características personológicas mediante la creencia *carecen de hábitos higiénicos* (cubanos, africanos y asiáticos) y *extremadamente religiosos* (cubanos y africanos). Su conducta social fue estigmatizada como *terroristas* (cubanos, latinos y africanos), con un marcado carácter de estigma



social al articularse por su similitud de sentido con las creencias *conflictivos* (cubanos y africanos), *radicales*, *problemáticos* (cubanos), *inspiran temor* (latinos), *peligrosos* (africanos) y *violentos* (asiáticos). Además, fueron estigmatizados como *machistas* (cubanos, caribeños y asiáticos). En cuanto a sus competencias son estereotipados como *estudiosos* (cubanos y africanos).

Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Cubanos	Reconocimiento	Competencias: <i>Inteligentes, Estudiosos</i> , <i>organizan adecuadamente el tiempo para estudiar</i> Aficiones: <i>Fiesteros</i>
	Devaluación	Características personológicas: <i>Profesan una religión estricta y fuerte</i> Conducta social: <i>Retraídos, Reservados, Introversos</i>
	Estigma social	Características personológicas: <i>Extremadamente religiosos, Carecen de hábitos higiénicos</i> Conducta social: <i>Machistas, Radicales, Problemáticos, Terroristas, Conflictivos</i>
Latinos	Devaluación	Características personológicas: <i>Extraños, Tacaños, Negociantes</i> Conducta social: <i>Cerrados, Antipáticos</i>
	Estigma social	Conducta social: <i>Terroristas, Inspiran temor</i>
Caribeños	Estigma social	Conducta social: <i>Machistas</i>
Africanos	Reconocimiento	Competencias <i>Estudiosos</i> Conducta social: <i>Respetuosos, Amigables</i>
	Devaluación	Características personológicas: <i>Indisciplinados</i> Conducta social: <i>Conflictivos, Irrespetuosos con otras culturas, Defiende rigurosamente su cultura</i>
	Estigma social	Características personológicas: <i>Extremadamente religiosos, Poco higiénicos</i> Conducta social: <i>Peligrosos, Terroristas</i>
Asiáticos	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Religiosos</i>
	Estigma social	Características personológicas: <i>Poco higiénicos</i> Conducta social: <i>Machistas, Polígamos, Violentos</i>

Tabla 16. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Desigualdades por la pertenencia al grupo social

Desigualdades por la pertenencia al grupo social constituyó un eje articulador de las expresiones de los diferentes grupos de discusión en torno a sentidos que configuran estereotipos con respecto a las desigualdades emergentes por la posición económica y social del grupo etnocultural, creencias que colocan al cubano como grupo social en desventaja, y la desigualdad de capacidades para la formación y proyección profesional, creencias que colocan al cubano como grupo social en ventaja.

Desigualdades emergentes por la posición económica del grupo etnocultural

Las desigualdades emergentes por la posición económica del grupo etnocultural (Tabla 17) como sentido configurador de estereotipo emergió en determinados grupos de discusión de estudiantes cubanos, grupo 1 (Licenciatura en Psicología) y grupo 5 (Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia), ambos con presencia de estudiantes extranjeros en el contexto áulico de procedencia; así como en el grupo 4 (Licenciatura en Ciencias de la Computación) y grupo 7 (Licenciatura en Economía), ambos con ausencia de estudiantes extranjeros en el contexto áulico. Emergió, además, en los grupos de discusión de estudiantes asiáticos, latinos, africanos y caribeños como creencias que estereotipan al estudiante cubano como grupo en desventaja económica.



Constituyó una organización metodológica de las creencias que develó un sentido compartido por grupos de sujetos con respecto al hecho social de la superioridad adquisitiva, desde el punto de vista monetario, que tienen los estudiantes extranjeros con respecto a los estudiantes cubanos; lo cual genera desigualdades en el acceso a la tecnología y los materiales docentes y la realización de las exigencias del proceso de formación profesional, constituyendo una barrera para la integración en las relaciones sociales entre los grupos etnoculturales.

Emergieron en los estudiantes cubanos creencias que aluden a que el estudiante extranjero es favorecido por parte del personal docente, de servicios gastronómicos y de transporte en el contexto de la universidad, que este cuenta con recursos tecnológicos que le brindan ventajas en el manejo de la información; así como autonomía y libertades para la toma de decisiones personales y económicas en mayor grado que los cubanos; tienen la posibilidad de elaborar un proyecto futuro con respecto a la ubicación laboral, así como la seguridad de ejercer profesionalmente lo que estudió.

	Creencias que estereotipan a los estudiantes cubanos como grupo en desventaja	Creencias que estereotipan a los estudiantes extranjeros como grupo en ventaja
Cubanos	El estudiante cubano tiene carencia de recursos económicos, tecnológicos y materiales para enfrentar las exigencias del proceso de formación. Es difícil para el estudiante cubano proyectar planes futuros con respecto al estudio y a la ubicación profesional Los estudiantes extranjeros estereotipan al estudiante cubano como deseoso de emigrar y buscador de contactos con ellos para solucionar problemas económicos Al estudiante cubano se le plantean exigencias académicas con mayor rigor por parte de los profesores.	El estudiante extranjero tiene mayores autonomías y libertades para la toma decisiones personales y económicas. Cuentan recursos tecnológicos que les brindan ventajas en el manejo de la información. El estudiante extranjero tiene un proyecto futuro con respecto a la ubicación laboral. El estudiante extranjero tiene seguridad de ejercer profesionalmente lo que estudió y la posibilidad de proponer alternativas propias de ejercicio profesional. Existe favoritismo hacia el extranjero en la sociedad cubana Existe discriminación del cubano hacia el propio cubano en contextos donde hay extranjeros El estudiante extranjero es tratado con favorecimiento por parte del personal de servicios gastronómicos y transporte El estudiante extranjero es tratado con favorecimiento por parte del personal docente. El estudiante extranjero es acomodado y no se esfuerza lo suficiente porque tiene la seguridad de que va a aprobar los exámenes.
Africanos	Los cubanos tienen problemas económicos	
Latinos	Es difícil para el estudiante cubano ver el presupuesto que manejan los chicos angolanos que es una diferencia importante y provoca resentimientos entre ellos	
Asiáticos	El estudiante cubano se caracteriza por la intención de migrar	



Caribeños	Son interesados, siempre quieren algo, si no les das dinero no te ayudan
------------------	--

Tabla 17. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Desigualdad de capacidades para la formación y proyección profesional

La desigualdad de capacidades para la formación y proyección profesional (Tabla 18) como sentido que estereotipa al estudiante cubano como grupo en ventaja en estos procesos, emergió en grupos de discusión de estudiantes cubanos: grupo 1 Licenciatura en Psicología, grupo 4 Licenciatura en Ciencias de la Computación, grupo 5 Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia y grupo 7 Licenciatura en Economía.

Con respecto a los extranjeros se develaron dos creencias fundamentales, referidas a que el idioma es una barrera en el rendimiento académico y formación profesional del estudiante extranjero en general y del africano en particular, así como el estudiante extranjero carece de capacidades para un óptimo rendimiento académico. Otras creencias que circularon indistintamente en los grupos de discusión como subjetividad social refieren que el estudiante africano es muy concreto en su expresión, el estudiante extranjero es acomodado, despreocupado por obtener la máxima calificación y está seguro de que va a aprobar los exámenes aun cuando no se esfuerce lo suficiente.

	Creencias que estereotipan a los estudiantes cubanos como grupo en ventaja	Creencias que estereotipan a los estudiantes extranjeros como grupo en desventaja
Cubanos	El estudiante africano recurre al estudiante cubano para ampliar sus conocimientos. Los estudiantes cubanos conforman los grupos para el estudio y la realización de tareas atendiendo a la pertenencia etnocultural para garantizar el compromiso con la tarea, la comodidad para trabajar y la obtención de la máxima calificación. Los estudiantes cubanos son competitivos, lo cual está estimulado por el proceso de formación. El estudiante cubano prioriza la nota más que el aprendizaje de los contenidos. El estudiante cubano duda de la capacidad del estudiante extranjero para cumplir las tareas al mismo nivel que los estudiantes cubanos	El idioma constituye una barrera en el rendimiento académico y formación profesional del estudiante extranjero. El estudiante africano es muy concreto en su expresión. El estudiante africano carece de capacidades para un óptimo rendimiento académico. El estudiante extranjero no se preocupa por obtener la máxima calificación.

Tabla 18. Fuente: Elaboración de los autores 2018

3.2.2 Lectura de las mediaciones por la subjetividad configurada como estereotipos interculturales en el estado de lo comunitario en estudiantes universitarios

La mediación por subjetividades configuradas como estereotipos interculturales se devela como transiciones de la contradicción integración-exclusión entre su configuración en los sistemas intersubjetivos asociados a la acción del sujeto y sus expresiones en los sistemas de relación que desde su actividad vive. Los resultados se exponen en la tabla 19.



La configuración de la contradicción como subjetividad social se develó como estereotipos mediante los cuales se diferencian por su grupo etnocultural de pertenencia los estudiantes cubanos, africanos, asiáticos, latinos, caribeños, europeos y árabes. Además, se estereotipan las desigualdades por la pertenencia etnocultural en función de la posición económica y las capacidades para la formación y proyección profesional.

Se estereotipó al estudiante cubano como racista, indiscreto, irrespetuoso. El estudiante africano se estereotipó como beneficiario de mayores recursos económicos, escandaloso, poco sociable y extravagante. Se estereotipó al estudiante asiático como retraído y de raros hábitos alimenticios. El estudiante latino se estereotipó como presumido y racista. El estudiante caribeño se estereotipó como problemático. Se estereotipó al estudiante europeo como individualista, racista, soberbio y poco higiénico. Por último, se estereotipó al estudiante árabe como extremadamente religioso, poco higiénico, machista, terrorista y conflictivo.

Las desigualdades por la pertenencia etnocultural en función de la posición económica estereotipadas colocan al estudiante cubano como grupo en desventaja con relación al estudiante extranjero. El estudiante cubano se estereotipa como carente de recursos económicos con los que el extranjero cuenta. En cuanto a las capacidades para la formación y proyección profesional se estereotipa al estudiante cubano como grupo en ventaja. Se estereotipó que trabajar entre cubanos garantiza el compromiso con la tarea, la comodidad para trabajar y la obtención de la máxima calificación; así como que el estudiante cubano duda de la capacidad del estudiante extranjero para cumplir las tareas al mismo nivel que los estudiantes cubanos.

Hacer explícitas las mediaciones por la subjetividad implica develar su objetivación en el comportamiento social. En esta dimensión se develaron contactos interculturales casuales, superficiales y poco frecuentes, restringidos al hecho de estar en el mismo lugar. Además, los contactos son propiciados solamente en actividades programadas institucionalmente.

Hay evitación del contacto por parte del estudiante extranjero hacia el estudiante cubano por temor a gastos. Cuando se nota que el sujeto es extranjero los precios aumentan en servicios externos a la universidad. A la vez, el estudiante extranjero es tratado con favorecimiento por parte del personal de servicios gastronómicos y transporte.

Se develaron vivencias de discriminación hacia asiáticos al llamarles “chinos” y africanos al llamarles “monos”, preguntarles si viven en los árboles o taparse la nariz cuando están cerca de ellos. En función de los estereotipos en torno a las capacidades en el proceso de formación el



estudiante cubano excluye al estudiante extranjero en la conformación de grupos para el estudio y la realización de tareas para la obtención de la máxima calificación.

Como problemática susceptible de tratamiento comunitario enfatizamos en la diferenciación entre estudiantes cubanos y extranjeros mediante estereotipos configurados en torno a desigualdades y asimetrías entre miembros de los grupos cultural e identitariamente diversos presentes en el contexto de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Fueron develados malestares en torno a la problemática que expresan el estado de conciencia crítica de los sujetos; pero que aún no llegan a constituirse como activos y transformadores, sino que se mueven en la reproducción de la contradicción en la base de la problemática.

El contexto áulico se considera un ámbito de legitimación de las diferencias caracterizado por el tratamiento asistencialista del personal docente hacia los estudiantes extranjeros. Se expresan malestares asociados a la gestión de la institución universitaria, la cual consideran legitimadora de las diferencias por la distribución en residencias estudiantiles separadas y la promoción de contactos solo en actividades formales de carácter obligatorio.

Además, se develaron implicaciones de los datos construidos como desarrollo y potencialidades de participación y cooperación en torno a proyectos comunes. Se encontraron dificultades para conformar equipos interculturales para la realización de actividades académicas y la participación de los estudiantes extranjeros solo se espera en exposiciones que folclorizan sus culturas. Se identificaron prácticas centradas en el estudiante extranjero con predominio de acciones extensionista que enfatizan en lo folclórico y de acciones en lo curricular limitadas a la atención a los problemas de aprendizaje y del idioma.

Contradicción integración – exclusión			
Eje	Configuración subjetiva	Objetivación en el comportamiento social por el énfasis en la diferencia	Conciencia crítica
Diferenciación por rasgos que describen al grupo social	Estereotipos El estudiante cubano es racista, indiscreto, irrespetuoso El estudiante africano cuenta con más recursos económicos, es escandaloso, poco sociable, extravagante El estudiante asiático es retraído y tiene hábitos alimenticios raros. El estudiante latino es presumido y racista. El estudiante caribeño es problemático. El estudiante europeo es individualista, racista, soberbio y poco higiénico. El estudiante árabe es extremadamente religioso, poco higiénico, machista, terrorista y conflictivo.	Contactos interculturales casuales, superficiales y poco frecuentes, restringidos al hecho de estar en el mismo lugar. Los contactos son propiciados solamente en actividades programadas institucionalmente. Discriminación hacia asiáticos al llamarles “chinos” y africanos al llamarles “monos”, preguntarles si viven en los árboles o taparse la nariz cuando están cerca de ellos	Se expresan malestares asociados a la gestión de la institución universitaria, la cual consideran legitimadora de las diferencias por la distribución en residencias estudiantiles separadas y la promoción de contactos solo en actividades formales de carácter obligatorio.
		Hay evitación del contacto por parte	El contexto áulico se



Desigualdades por la pertenencia al grupo social Posición económica	El estudiante cubano tiene carencia de recursos económicos Los estudiantes extranjeros cuentan con recursos	del estudiante extranjero hacia el estudiante cubano por temor a gastos Cuando se nota que se es extranjero los precios aumentan en servicios externos a la universidad. El estudiante extranjero es tratado con favorecimiento por parte del personal de servicios gastronómicos y transporte. El estudiante cubano excluye al estudiante extranjero en la conformación de grupos para el estudio y la realización de tareas para la obtención de la máxima calificación.	considera un ámbito de legitimación de las diferencias caracterizado por el tratamiento asistencialista del personal docente hacia los estudiantes extranjeros. Cooperación Dificultades para conformar equipos interculturales para la realización de actividades académicas Participación Exposiciones de estudiantes extranjeros que folclorizan las diferencias
Capacidades para la formación y proyección profesional	El estudiante cubano duda de la capacidad del estudiante extranjero para cumplir las tareas al mismo nivel que los estudiantes cubanos Trabajar entre cubanos garantiza el compromiso con la tarea, la comodidad para trabajar y la obtención de la máxima calificación		

Tabla 19. Mediaciones por la subjetividad configurada como estereotipos interculturales en el estado de lo comunitario en estudiantes universitarios. Elaboración de los autores 2018

3.3 Mediaciones por la subjetividad del despliegue de lo comunitario en las relaciones interculturales en grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

3.2.1 Mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

En el proceso de construcción e interpretación de la información se construyeron dos núcleos que articulan sentidos configurados como estereotipos y prejuicios referidos a grupos etnoculturales presentes en el contexto universitario. Se construyeron dos núcleos de sentido referentes a la diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural y a las relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio.

El primer núcleo de sentido se construyó como *diferenciación por el grupo etnocultural* a partir de sentidos organizados como estereotipos o prejuicios referidos a características deseables, devaluadas o que estigmatizan socialmente. Los estereotipos o prejuicios constituyen formas dinámicas de subjetividad que constituyen mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales.

En el proceso de análisis se construyó un segundo núcleo de sentido denominado *relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio* a partir de sentidos que ubicaban al grupo escolar como eje de esfuerzos presentes y aspiraciones futuras desde el que se estereotipaban y expresaban prejuicios en torno a las relaciones en el grupo en función de la actividad de estudio.



Grupo escolar segundo año de Licenciatura en Derecho

Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural

Los estudiantes cubanos estereotipan con una connotación de reconocimiento social sus características personológicas mediante el atributo *divertido*, sus competencias mediante los atributos *Con buenas opiniones y capaces*; así como conducta social mediante los atributos *sociable, buen compañero y respetuoso*. Estereotiparon mediante atributos devaluados socialmente sus características personológicas: *autosuficientes*, así como su conducta social: *individualista, poco solidario y desunido*.

Estereotiparon al estudiante extranjero en cuanto a su conducta social mediante los atributos reconocidos socialmente *sociables (unos más que otros), aceptados, agradables y son más unidos que los propios cubanos*. Además, devaluamos la expectativa por parte de los estudiantes cubanos de que los extranjeros adopten estrategias de adaptación unidireccionales. Devaluaron atributos con los que estereotipan sus características personológicas: *superficiales y recalcitrantes*; sus competencias: *poco estudiosos, despreocupados e indisciplinados*; así como su conducta social: *maleducados, irrespetuosos, poco sociables, aislados, callados, tímidos y egocéntricos*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 20.

Eje	Configuración subjetiva		
	Estereotipos		
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Auto-estereotipos del estudiante cubano	Reconocimiento social	Características personológicas: <i>Divertido</i> Competencias: <i>Con buenas opiniones, capaz</i> Conducta social: <i>Sociable, buen compañero, respetuoso</i>
		Devaluación social	Características personológicas: <i>Autosuficiente</i> Conducta social: <i>Individualista, Poco solidario, Desunido</i>
	Estereotipos acerca del estudiante extranjero	Reconocimiento social	Conducta social: <i>sociables (unos más que otros), aceptados, agradables y son más unidos que los propios cubano y mantienen actitudes proactivas en su adaptación.</i>
		Devaluación social	Características personológicas: <i>Superficiales y recalcitrantes.</i> Competencias: <i>Son poco estudiosos, despreocupados, indisciplinados,</i> Conducta social: <i>maleducados, irrespetuosos, poco sociables, aislados, callados, tímidos, egocéntricos</i>

Tabla 20. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los estudiantes extranjeros estereotipan con una connotación de reconocimiento social sus características personológicas mediante el atributo *bueno*. Estereotiparon mediante atributos devaluados socialmente sus características personológicas: *creído y trágico*, así como su conducta



social: *tiene poca iniciativa y actitud pasiva en el establecimiento de relaciones con los estudiantes cubanos y tiene preferencias por los extranjeros*. Devaluaron atributos con los que estereotipan la conducta social del estudiante cubano como *cerrado y poco sociable*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 21.

Eje	Configuración subjetiva		
	Estereotipos		
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Auto-estereotipos del estudiante extranjero	Reconocimiento social Devaluación social	Características personológicas: <i>Bueno</i> Características personológicas: <i>Creído, Trágico</i> Conducta social: <i>Tiene poca iniciativa y actitud pasiva en el establecimiento de relaciones con los estudiantes cubanos y tiene preferencias por los extranjeros.</i>
	Estereotipos acerca del estudiante cubano	Devaluación social	Conducta social: <i>cerrados y poco sociables</i>

Tabla 21. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios sutiles entre estudiantes extranjeros y cubanos pues no se expresa un rechazo abierto sino un distanciamiento solapado al mostrar favoritismo por su propio grupo etnocultural. Los estudiantes extranjeros manifiestan preferencias por otros extranjeros sustentados en el reconocimiento de atributos compartidos entre extranjeros y mediante los cuales se diferencian de los cubanos. Los estudiantes cubanos manifiestan favoritismo endogrupal lo que solapa el distanciamiento hacia los extranjeros. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 22.

Eje	Configuración subjetiva	
	Prejuicio	Sentidos
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Como estudiante extranjero <i>prefiero relacionarme con otros extranjeros</i>	<i>Las relaciones son mucho más cercanas primero porque somos extranjeros y después porque hablamos el mismo idioma y la transmisión de la información es mejor.</i> <i>Con extranjeros que no comparten nuestro idioma incluso hay un mayor nivel de identificación.</i> <i>Los extranjeros a veces tienen los mismos intereses, los mismos ambientes, las mismas características.</i>
	Como estudiante cubano <i>tengo mayor afinidad con los cubanos</i>	Los estudiantes cubanos auto-estereotiparon sus características personológicas, conducta social y competencias mediante solo 4 atributos devaluados; mientras que estereotiparon a los estudiantes extranjeros mediante 16 atributos devaluados socialmente. El estudiante extranjero tiene más alto estatus de rechazo en test sociométrico.

Tabla 22 Fuente: Elaboración de los autores 2018

Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio



Los estudiantes cubanos estereotipan con una connotación de reconocimiento social sus competencias mediante los atributos *responsable y aplicado en el estudio*. Reconocen atributos con los que estereotipan las competencias del estudiante extranjero: *inteligente y dedicado hacia el estudio*. A la vez se expresan un mayor número de atributos devaluados socialmente que estereotipan las competencias del estudiante extranjero: *poco disciplinado, desatento durante clases, poco dedicado al estudio y despreocupado*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 23.

Eje	Configuración subjetiva Estereotipos		
Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio	Auto-estereotipos del estudiante cubano	Reconocimiento social	Competencias: <i>responsable y aplicado en el estudio</i> .
	Estereotipos acerca del estudiante extranjero	Reconocimiento social	Competencias: <i>inteligente y dedicado hacia el estudio</i>
		Devaluación social	Competencias: <i>Poco disciplinado, desatento durante clases, poco dedicado al estudio y despreocupado</i> .

Tabla 23. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los estudiantes extranjeros estereotipan con una connotación de devaluación social las competencias de los estudiantes cubanos mediante los atributos: *poco sistemáticos y colaborativos en el estudio donde participen cubanos y extranjeros, así como carentes aprendizaje significativo*. Los datos se visualizan en la tabla 24.

Eje	Configuración subjetiva Estereotipos		
Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio	Estereotipos acerca del estudiante cubano	Devaluación social	Competencias: <i>poco sistemáticos y colaborativos en el estudio donde participen cubanos y extranjeros, así como carentes aprendizaje significativo</i>

Tabla 24. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios sutiles entre estudiantes extranjeros y cubanos pues no se expresa un rechazo abierto sino un distanciamiento solapado al mostrar favoritismo por su propio grupo etnocultural. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 25.

Los estudiantes extranjeros manifiestan preferencias por otros extranjeros sustentados en el reconocimiento de atributos compartidos entre extranjeros y mediante los cuales se diferencian de los cubanos. Mientras que los estudiantes cubanos prefieren formar equipos de trabajo entre cubanos pues realizan mayores contribuciones a la ejecución de las tareas. Aunque el rechazo de los estudiantes cubanos hacia los extranjeros no es explícito los estudiantes cubanos manifestaron favoritismo endogrupal lo que solapa el distanciamiento hacia los extranjeros.



Eje	Configuración subjetiva	
	Prejuicio	Sentidos
Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio	Como estudiante cubano <i>si tuviera que formar un equipo para realizar una tarea docente preferiría hacerlo con estudiantes cubanos.</i>	En el análisis sociométrico al presentar los estudiantes cubanos un mayor status o índice de elecciones (30.5%) en comparación con los estudiantes extranjeros del grupo (18.5%). Los estudiantes cubanos hacen mayores contribuciones en la realización de tareas. <i>Exponer la parte más larga le toca al cubano porque ellos tienen problemas con el idioma.</i> <i>Quiero tener en mi equipo personas que tengan los mismos intereses que yo, eso es difícil de encontrar porque nosotros tenemos nuestras particularidades.</i> <i>A veces la intención es ayudar a un incompetente a ser competente pero cuando no es posible, no hay más remedio que deshacerse de él.</i> <i>En mi equipo para seminario todos somos extranjeros.</i>

Tabla 25. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Grupo escolar tercer año de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica

Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural

Los estudiantes cubanos estereotipan con una connotación de reconocimiento social sus características personalógicas mediante los atributos *divertido, alegre, y adaptable*, sus competencias mediante el atributo *original*; así como conducta social mediante el atributo *sociable*. Estereotiparon, mediante atributos devaluados socialmente, su conducta social como *malos colegas, poco sociables, competitivos y egoístas*.

Estereotiparon al estudiante extranjero en cuanto a su conducta social mediante los atributos reconocidos socialmente *sociables, compañeristas, de buen comportamiento social y callados* lo cual asocian con ser disciplinado. Devaluamos el reconocimiento por parte de los estudiantes cubanos de que los extranjeros adopten estrategias de adaptación unidireccionales. Devaluaron atributos con los que estereotipan sus características personalógicas: *desorientados, bitongos y extraños*; así como su conducta social: *distantes, tímidos, callados y reservados*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 26.

Eje	Configuración subjetiva		
	Estereotipos		
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Auto-estereotipos del estudiante cubano	Reconocimiento social Devaluación social	Características personalógicas: <i>Divertido, Alegre, Adaptable</i> Competencias: <i>Originales</i> Conducta social: <i>Sociable</i> Conducta social: <i>malos colegas, poco sociables, competitivos y egoístas</i>



	Estereotipos acerca del estudiante extranjero	Reconocimiento social Devaluación social	Conducta social: <i>sociables, compañeristas, de buen comportamiento social, callados, adoptan las costumbres de los cubanos y se incorporan a las actividades del grupo</i> Características personológicas: <i>desorientados, bitongos y extraños</i> Conducta social: <i>distantes, tímidos, reservados</i>
--	---	---	---

Tabla 26. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los estudiantes extranjeros estereotipan mediante el atributo devaluado socialmente su conducta social: *callados*, característica que consideran como dificultad para las relaciones interpersonales, la participación activa durante las actividades docentes y su actitud en el proceso de toma de decisiones grupales.

Estereotiparon al estudiante cubano en cuanto a su conducta social desde los atributos reconocidos socialmente *cariñosos, buenos amigos, geniales y determinados*. Devaluaron atributos con los que estereotipan la conducta social de los estudiantes cubanos como favorecedores de subgrupos, competitivos y poco cooperativos. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 27.

Eje	Configuración subjetiva Estereotipos		
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Auto-estereotipos del estudiante extranjero	Devaluación social	Conducta social: <i>Callados</i>
	Estereotipos acerca del estudiante cubano	Reconocimiento social	Conducta social: <i>cariñosos, buenos amigos, geniales y determinados</i>
		Devaluación social	Conducta social: <i>favorecedores de subgrupos, competitivos y poco cooperativos</i>

Tabla 27. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios sutiles de los estudiantes cubanos hacia los extranjeros, pues no se expresa un rechazo abierto sino una aceptación limitada al espacio de las actividades no docentes. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 28.

Eje	Configuración subjetiva Prejuicio		Sentidos
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Como estudiante cubano me relaciono con estudiantes extranjeros en actividades extracurriculares.		En el análisis sociométrico se identificó que para las tareas no docentes los estudiantes extranjeros presentan mayores posibilidades de aceptación por los estudiantes cubanos.

Tabla 28 Fuente: Elaboración de los autores 2018

Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio

Los estudiantes cubanos estereotipan con una connotación de reconocimiento social sus competencias mediante los atributos *estudiosos, inteligentes y capaces*. Estereotipan las competencias del estudiante extranjero mediante las atribuciones: *están perdidos y son desatentos*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 29.



Eje	Configuración subjetiva		
	Estereotipos		
Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio	Auto-estereotipos del estudiante cubano	Reconocimiento social	Competencias: <i>estudiosos, inteligentes y capaces</i>
		Devaluación social	Competencias: <i>indisciplinados</i>
	Estereotipos acerca del estudiante extranjero	Devaluación social	Competencias: <i>están perdidos y son desatentos</i>

Tabla 29. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los estudiantes extranjeros estereotipan con una connotación de reconocimiento social las competencias de los estudiantes cubanos mediante el atributo *inteligentes*, a la vez que los estereotipan con una connotación de devaluación social el atributo *poco colaborativos en el estudio*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 30.

Eje	Configuración subjetiva		
	Estereotipos		
Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio	Estereotipos acerca del estudiante cubano	Reconocimiento social	Competencias: <i>Inteligentes</i>
		Devaluación social	Competencias: <i>poco colaborativos en el estudio</i>

Tabla 30. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los sentidos subjetivos configurados como creencias estereotipadas se organizan a su vez en la configuración de prejuicios sutiles entre estudiantes extranjeros y cubanos pues no se expresa un rechazo abierto sino un distanciamiento solapado al mostrar los estudiantes cubanos favoritismo por su propio grupo etnocultural para formar equipos de trabajo. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 31.

Eje	Prejuicio	Sentidos
Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio	Como estudiante cubano <i>si tuviera que formar un equipo para realizar una tarea docente preferiría hacerlo con estudiantes cubanos</i>	En el análisis sociométrico se identificó baja aceptación de los estudiantes extranjeros en función de la actividad de estudio. El análisis de los valores sociométricos y los índices individuales reflejó que para la conformación de los equipos de trabajo se eligen con mayor frecuencia a los estudiantes cubanos.

Tabla 31 Fuente: Elaboración de los autores 2018

3.3.2 Lectura de las mediaciones por la subjetividad configuradas como estereotipos y prejuicios interculturales en el estado de lo comunitario en grupos escolares universitarios

La mediación por subjetividades configuradas como estereotipos y prejuicios interculturales se devela como transiciones de la contradicción integración-exclusión entre su configuración en los sistemas intersubjetivos asociados a la acción del sujeto y sus expresiones en los sistemas de relación que desde su actividad vive. La configuración de la contradicción como subjetividad social



se develó como estereotipos mediante los cuales se diferencian por su procedencia en el contexto, cubanos, como grupo nacional, y extranjeros.

Se estereotipó al estudiante cubano como competitivo, poco cooperativo y poco sociable. Al estudiante extranjero se le estereotipó como callado, tímido, adopta las costumbres de los cubanos, con poca iniciativa y actitud pasiva en el establecimiento de relaciones con los estudiantes cubanos. Se develaron prejuicios sutiles en torno al establecimiento de relaciones entre extranjeros y cubanos, pues no se expresa un rechazo abierto. Los estudiantes extranjeros manifiestan preferencia por relacionarse con otros extranjeros. Los estudiantes cubanos manifiestan tener mayor afinidad con los propios cubanos y su aceptación a relacionarse con estudiantes extranjeros en actividades extracurriculares.

En torno a las relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio se estereotipó al estudiante cubano como inteligente y poco colaborativo en el estudio. Al estudiante extranjero se le estereotipó como desatento y despreocupado ante el estudio. Se develaron prejuicios sutiles en torno al establecimiento de relaciones en función de la actividad de estudio entre extranjeros y cubanos. Los estudiantes cubanos manifiestan que si tuvieran que formar un equipo para realizar una tarea docente preferiría hacerlo con estudiantes cubanos.

Hacer explícitas las mediaciones por la subjetividad implica, además de develar la configuración de las contradicciones como subjetividad social, develar su objetivación en el comportamiento social. En esta dimensión se develó el establecimiento de relaciones interpersonales sustentadas en procedencia etnocultural. Los estudiantes extranjeros son los que mantienen estrategias de adaptación unidireccionales para adaptarse al contexto, sus costumbres e idioma.

En equipos de trabajo que incluyen a estudiantes cubanos y extranjeros, los cubanos se destacan y participan más. Los estudiantes cubanos hacen mayores contribuciones en la realización de tareas por las dificultades con el idioma de los estudiantes extranjeros. La formación de los subgrupos se realiza en función de determinadas características individuales e intereses en el logro de buenos resultados; a partir de lo cual los estudiantes cubanos excluyen a los extranjeros y los estudiantes extranjeros se autoexcluyen.

Como problemática susceptible de tratamiento comunitario enfatizamos en la diferenciación entre estudiantes cubanos y extranjeros mediante estereotipos y prejuicios configurados en torno a desigualdades y asimetrías entre miembros de los grupos cultural e identitariamente diversos presentes en el contexto de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Fueron develados malestares en torno a la problemática que expresan el estado de conciencia crítica de los sujetos;



pero que aún no llegan a constituirse como activos y transformadores, sino que se mueven en la reproducción de la contradicción en la base de la problemática.

Emergieron valoraciones desfavorables hacia la indisciplina, las críticas sin carácter constructivo, la desunión, el aislamiento, la competencia y el individualismo entre los estudiantes del grupo escolar. Se expresaron aspiraciones de disciplina, unidad, consenso, superación de las diferencias individuales, igualdad, no discriminación, amistad y diversión.

Además, se develaron implicaciones de los datos construidos como desarrollo y potencialidades de participación y cooperación en torno a proyectos comunes. Se encontraron dificultades para conformar equipos interculturales para la realización de actividades académicas. En cuanto a la participación se evidenció baja implicación activa de estudiantes cubanos y extranjeros en las actividades grupales. Respecto a la toma de decisiones se identificaron valoraciones referentes a la dificultad para lograr consenso y empleo de agresividad y gritos para imponer criterios.

Contradicción integración – exclusión			
Eje	Configuración subjetiva	Objetivación en el comportamiento social por el énfasis en la diferencia	Conciencia crítica
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Estereotipos El estudiante cubano es competitivo, poco cooperativo y poco sociable. El estudiante extranjero es callado, tímido, tiene poca iniciativa y actitud pasiva en el establecimiento de relaciones con los estudiantes cubanos y adopta las costumbres de los cubanos.	Establecimiento de relaciones interpersonales sustentadas en procedencia etnocultural. Los estudiantes extranjeros son los que adoptan estrategias para adaptarse al contexto, sus costumbres e idioma. En equipos de trabajo que incluyen a estudiantes cubanos y extranjeros, los cubanos se destacan y participan más. Los estudiantes cubanos hacen mayores contribuciones en la realización de tareas por las dificultades con el idioma de los estudiantes extranjeros. Los estudiantes cubanos excluyen a los extranjeros al conformar equipos de trabajo y los estudiantes extranjeros se autoexcluyen.	Emergieron valoraciones desfavorables hacia la indisciplina, las críticas sin carácter constructivo, la desunión, el aislamiento, la competencia y el individualismo entre los estudiantes del grupo escolar. Aspiraciones de disciplina, unidad, consenso, superación de las diferencias individuales, igualdad, no discriminación, amistad y diversión.
	Prejuicios Como estudiante extranjero prefiero relacionarme con otros extranjeros. Como estudiante cubano tengo mayor afinidad con los cubanos. Como estudiante cubano me relaciono con estudiantes extranjeros en actividades extracurriculares.		Cooperación Dificultades para conformar equipos interculturales para la realización de actividades académicas Participación Baja implicación activa de estudiantes cubanos y extranjeros en las actividades grupales. Respecto a la toma de decisiones se identificaron valoraciones referentes a la dificultad para lograr
Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio	Estereotipos El estudiante cubano es inteligente y poco colaborativo en el estudio El estudiante extranjero es	Formación de subgrupos en función de determinadas características individuales	



desatento y despreocupado ante el estudio.	e intereses en el logro de buenos resultados.	consenso y empleo de agresividad y gritos para imponer criterios.
Prejuicios Como estudiante cubano si tuviera que formar un equipo para realizar una tarea docente preferiría hacerlo con estudiantes cubanos.		

Tabla 32. Mediaciones por la subjetividad configuradas como estereotipos y prejuicios interculturales en el estado de lo comunitario en grupos escolares universitarios. Elaboración de los autores 2018.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. La principal motivación para su consecución radicó en la importancia de sus resultados como primer momento de un proceso orientado a contribuir a la gestación de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales en el contexto estudiado.

Los principales resultados se construyeron como mediaciones por la subjetividad configuradas como estereotipos, prejuicios y sus expresiones en el comportamiento. Su lectura en términos de conciencia crítica, participación y cooperación explicitó malestares en torno a la problemática que expresan el estado de conciencia crítica de los sujetos que aún se mueven en la reproducción de la contradicción, tienen dificultades para la cooperación y limitaciones para la participación.

Para dar cumplimiento al objetivo general fueron definidos dos objetivos específicos que sirven de guía en la discusión de los resultados obtenidos. El primer objetivo se orientó a develar mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. El segundo objetivo se orientó a leer en términos de conciencia crítica, participación y cooperación las mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Constituyó un reto el correcto posicionamiento en cuanto a las mediaciones como transición que contiene la contradicción (Pérez-Yera, 2009) debido a la carencia de planteamientos metodológicos y estudios empíricos derivados de su construcción teórica. Es por ello que la presente investigación procedió a la construcción de un modelo teórico comprensivo de las mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario en el marco de las relaciones interculturales.



Las mediaciones por la subjetividad se comprendieron como participación de la subjetividad en la reproducción/producción de las contradicciones configuradas como subjetividad social (institucional, organizacional, comunitaria, grupal) y su objetivación en el comportamiento social. Esta comprensión es consecuente con el planteamiento de Acanda (2002) referido a la necesidad de reflexionar la interacción entre objetivación y subjetivación al definir al pensamiento como una forma de apropiación espiritual de la realidad. Se es consecuente, además, con la proposición de Luckas (1971) acerca de la necesidad de romper con el fetichismo de la objetividad mediante la dimensión subjetiva de la objetividad existente que permite captar la inteligibilidad de un objeto partiendo de su función en la totalidad determinada en la cual funciona.

Las mediaciones por la subjetividad constituyen uno de los múltiples condicionamientos de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Hacerlas inteligibles permite producir zonas de sentido acerca del objeto coherentes con Pérez-Yera (2009); dado que “lo que contiene la contradicción es la transición” (pp. 166-167), la determinación de la contradicción captada desde su externalidad carece de capacidad explicativa, se debe captar desde el sistema de relaciones mediatizadas unas por otras, contradictorias en su movimiento.

En la triangulación con la literatura lo anterior es coherente con el planteamiento de Antivilo, Cavieres y Valdivieso (2006) referente a que la exclusión social es un fenómeno relacional, subjetivo, contextual y temporal, cuyo análisis o evaluación se precisa desde las diferentes áreas que conforman lo social. Además, lo es con la comprensión de Rojas (2008) que ubica la inclusión-exclusión como polos de un continuo, “nunca se está totalmente integrado a todo y nunca se está totalmente excluido de todo” (pp.77). La coherencia con estas concepciones nos condujo a coincidir con Batista (2018) que considera la visión de Rojas (2008) como potencial transformador pues no se enfoca en la caracterización de estados finales sino en elementos que favorecen o no la inclusión susceptibles de ser intervenidos.

La construcción de la información para generar inteligibilidad con respecto a las mediaciones por la subjetividad para la gestación de lo comunitario en las relaciones interculturales condujo a develar dinámicas subjetivas y comportamentales concretados como estereotipos, prejuicios y discriminación que son reconocidos por Morales y Huici (1999), Blanco, Caballero y de la Corte (2005), Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado (2007).

La presencia de favoritismo endogrupal señalada por Páez (2004) y recurrente en las teorías acerca de las relaciones intergrupales se evidenció en la mayor presencia de creencias estereotípicas



favorecedoras referidas a los miembros del endogrupo en comparación con las referidas a los exogrupos. No obstante, en el autoestereotipo se develaron creencias estereotípicas desfavorables e incluso estigmatizadoras, especialmente en estudiantes cubanos y africanos.

Los estereotipos develados articulan creencias estereotipadas referidas a aspectos físicos, características personológicas, aficiones, competencias, conducta social, así como ventajas y desventajas por la posición económica que diferencian a estudiantes cubanos y extranjeros. Estas dimensiones o conjuntos de rasgos coinciden con los encontrados en la investigación realizada por Gómez (1995, citado por Páez, 2004) con jóvenes españoles acerca de estereotipos asociados a la percepción de los gitanos.

Las creencias estereotípicas agrupadas en la categoría ventajas y desventajas por la posición económica que diferencian a estudiantes cubanos y extranjeros aludieron, por un lado, a condiciones de desigualdad percibidas que resultan desfavorecedoras para el endogrupo y que ubican al estudiante extranjero en un mayor estatus. Desde la teoría de la identidad social, Tajfel (1984), plantea que la tendencia al favoritismo endogrupal dependerá de condiciones generadoras de desigualdades sociales que determinan la posición de los grupos en la estructura social.

Por otro lado, la emergencia de creencias que atribuyen al estudiante cubano un estatus más elevado en el ámbito de la formación profesional y el aislamiento del estudiante extranjero por parte del cubano en la conformación de equipos de trabajo se interpreta desde la teoría de la identidad social como un intento de mejorar el estatus respectivo de su categoría de pertenencia y la tendencia de los grupos de estatus superior a distanciarse de un grupo de estatus inferior.

A diferencia de los resultados de Espinosa, Calderón-Prada, Burga y Güímac (2007) acerca de los prejuicios, los cuales estudiaron como evaluación y no como actitud que expresa tendencia al distanciamiento, en consonancia con la comprensión de Páez (2004), encontramos que los prejuicios se expresan como sutiles en tanto no presentan un rechazo manifiesto, sino una preferencia por el grupo de pertenencia justificada por las creencias estereotípicas.

El modelo para comprender la discriminación como cualquier conducta que niega a los individuos o grupos una igualdad de tratamiento (Allport, 1954) permitió develar conductas de estigmatización y rechazo de otras personas por el hecho de pertenecer a ciertos grupos sociales en sus transiciones con los estereotipos y prejuicios develados; los cuales son objetivados como evitación o superficialidad de los contactos, favorecimiento a determinado grupo, exigencias diferenciadas y estrategias de adaptación unidireccionales.



Navas, Pumares, García, Rojas, Cuadrado, Asencio y Fernández (2004) plantean que las diferencias en las estrategias de aculturación median la formación del prejuicio en las relaciones sociales que se establecen. En la presente investigación se develó como una de las formas de objetivación en el comportamiento social la estrategia de adaptación unidireccional que converge con los procesos de aculturación que responsabilizan solo a los foráneos con su adaptación al contexto y asimilación de los patrones culturales y lingüísticos.

La concepción de lo comunitario como cualidad (C. de autores, 2004, 2009) orientó la investigación que pretendió hacer consciente a nivel del dato: la existencia de ruptura en los vínculos de simetría por la diversidad cultural en forma de conflictos o malestares y descubrir los polos contradictorios involucrados en el desencuentro, lo cual permitirá convertirla contradicción en proyecto de desarrollo.

La lectura de lo comunitario en el dato que propone Alonso (2012) permitió reflexionar acerca de los malestares que expresan el grado de despliegue de la conciencia crítica y por tanto el movimiento del factor subjetivo en función de la solución de la problemática y sus implicaciones en los procesos de participación y cooperación. Desde los epistemas del enfoque del Autodesarrollo Comunitario (C. de autores, 2004, 2009) se entiende que el despliegue de lo comunitario en la realidad estudiada se encuentra como comunidad para sí. Las respuestas inmaduras como el aislamiento, el rechazo y la discriminación entre estudiantes por su pertenencia etnocultural constituyen su expresión.

Implicaciones prácticas

Los resultados evidencian que la heterogeneidad aportada por la diversidad de culturas de origen erosiona el bienestar cuando las pertenencias a grupos sociales o identidades configuradas en los procesos de categorización social reproducen asimetrías sociales que colocan a sujetos y grupos en desventaja y exclusión.

En este apartado se plantean propuestas para la gestión universitaria y práctica docente en función de los resultados presentados y discutidos que pueden contribuir a la búsqueda de soluciones a la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales con impacto en el cumplimiento progresivo de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas y los objetivos de la formación del profesional en la Educación Superior cubana.

En la Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021 (PCC, 2016) se plantea:



- Lineamiento 113: promover y reafirmar la adopción de los valores, prácticas y actitudes que deben distinguir a nuestra sociedad. La Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista (PCC, 2017) proclama como nuestros valores, entre otros, la solidaridad, el internacionalismo, el humanismo, el desinterés y el respeto a los demás. También compromete al Estado, el Gobierno, la familia, los individuos y la sociedad civil con la prevención y el enfrentamiento de todas las formas de discriminación lesivas a la dignidad humana.
- Lineamiento 114: cultivar en la sociedad el conocimiento de nuestra historia, cultura e identidad, empeño en el que no puede ser soslayada la interculturalidad que propició la formación de nuestra cultura ni la cooperación internacional en las luchas independentistas y en los años de Revolución.
- Lineamiento 117: continuar avanzando en la elevación de la calidad y el rigor del proceso docente-educativo, así como en el fortalecimiento del papel del profesor frente al alumno.
- Lineamiento 118: formar con calidad y rigor el personal docente que se precisa en cada provincia y municipio para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza.

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (CEPAL-ONU, 2016) plantean como objetivo 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos que tiene como metas la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural. Para ello se planea un aumento considerable de becas disponibles a nivel mundial a fin de que los estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior; planificación que coloca a Cuba ante el reto de continuar y perfeccionar la formación de estudiantes extranjeros.

La Educación Superior cubana se sustenta en un modelo de universidad científica, tecnológica y humanista, desde una dimensión dialéctica del desarrollo humano (Hernández et al., 2013). Tiene como principal característica la formación integral del estudiante, entendida como el desarrollo de conocimientos, habilidades, motivos y valores en el estudiante que propician, en su unidad, un desempeño profesional eficiente, ético, responsable y de compromiso con la sociedad cubana (CEPES, 2010, citado por Ojalvo y Curiel, 2015).

Proponemos a decisores y actores en la gestión universitaria y el proceso docente-educativo:

- Realizar espacios de diálogo en los que se reflexione acerca de la necesidad de instaurar prácticas educativas interculturales en el contexto universitario orientadas a superar esquemas de actuación homogeneizadores y que solo enfatizan el rendimiento académico como criterio de diferenciación entre los estudiantes. El reto mayor radica en la comprensión de que la diversidad cultural no solo es aportada por los extranjeros, sino que se encuentra al interno de cada cultura.



- Valorar a nivel estructural las condiciones que favorecen la presencia de la problemática como es la distribución en residencias estudiantiles diferenciadas. Si por un lado esta distribución soluciona contradicciones de índole organizativo y de calidad de la atención a los estudiantes extranjeros, tiene impacto en el proceso integración – exclusión en las relaciones interculturales. Las estrategias asistencialistas y verticalistas frecuentemente desconocen cómo son subjetivadas y pueden romper el tejido social en el que se entraman los sujetos.
- Estimar a los estudiantes extranjeros con los que contamos en nuestro contexto universitarios como futuros decisores, actores, profesores, profesionales que deben impulsar el desarrollo de sus países de origen y que van a representar nuevas oportunidades de cooperación para nuestro país, especialmente si se llevan la imagen de los cubanos que orienta los valores que proclamamos y una vivencia favorable del trabajo conjunto.
- Valorar las necesidades de mantener la formación humanística en todos los perfiles profesionales, de romper con el formalismo, conformismo y escasa implicación personal cuando se trata del proceso docente-educativo y de desarrollar habilidades sociales y empáticas que son la base de la moral.
- Analizar cómo está contenida la interculturalidad en el Proyecto Educativo de cada año académico que constituye una de las vías fundamentales para el logro de los fines educativos que se propone la universidad.
- Promover el trabajo mancomunado en todos los niveles de enseñanza cubano, pues las características del “deber ser” del estudiante universitario se conforman en su tránsito por niveles anteriores, lo cual ha de considerarse en función de la formación de competencias interculturales.
- Valorar la posibilidad de instaurar la interculturalidad como proyecto en el contexto de la Educación Superior cubana. Para Rivero-Baxter (s/f) la interculturalidad como proyecto tiene como objetivo reconceptualizar y re-fundar estructuras con vista a lograr relaciones equitativas entre personas, conocimientos y prácticas diferentes, a partir del reconocimiento de las desigualdades sociales, económicas y políticas en las que están inmersas.
- Orientar la acción transformadora hacia la creación de espacios dialógicos provocativos que faciliten la emergencia de espacios de cooperación y participación que repercutan en la emergencia de nuevas redes sociales que articulen culturas diversas sin estigma y nuevos sujetos con alternativas de subjetivación propias ante estereotipos, prejuicios y discriminación.
- Valorar a los sujetos implicados como agentes de cambio con capacidad para generar estrategias de afrontamiento y alternativas creativas ante las contradicciones una vez que hayan tomado conciencia de ella.
- Comprender que la producción de una alternativa de solución genera muchas nuevas contradicciones, lo cual no debe interpretarse directamente como ineficacia, sino como motor hacia otro nivel de desarrollo.



Conclusiones

1. Las mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas se develaron desde la configuración en los sistemas intersubjetivos asociados a la acción del sujeto y su objetivación en el comportamiento social en torno a tres ejes *diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural, desigualdades por la pertenencia al grupo social y relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio*.

Las configuraciones subjetivas develadas en las relaciones interculturales se organizaron como estereotipos que distinguen al cubano y el extranjero en cuanto a aspectos físicos, características personalológicas, conducta social y aficiones; así como diferencian al cubano y al extranjero con respecto a las ventajas y desventajas por la posición económica y competencias en el proceso de formación profesional. Además se develaron prejuicios sutiles que expresan la preferencia por el grupo etnocultural propio para establecer relaciones interpersonales.

En cuanto a su objetivación en el comportamiento social se develaron contactos interculturales casuales, superficiales y poco frecuentes; evitación del contacto por parte del estudiante extranjero hacia el estudiante cubano por temor a gastos; favorecimiento hacia el estudiante extranjero por parte del personal de servicios gastronómicos y transporte; así como exclusión del extranjero por parte del cubano en la conformación de equipos en el proceso docente-educativo.

2. La lectura en términos de conciencia crítica, participación y cooperación de las mediaciones por la subjetividad que tiene la producción de la contradicción integración – exclusión en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas explicitó malestares en torno a la problemática que expresan el estado de conciencia crítica de los sujetos; pero que aún se mueven en la reproducción de la contradicción.

Respecto a la cooperación se encontraron dificultades para conformar equipos interculturales para la realización de actividades académicas y en cuanto a la participación se develó la participación de los estudiantes extranjeros en el contexto universitario limitada a exposiciones que folclorizan sus culturas; así como baja implicación activa de estudiantes cubanos y extranjeros en las actividades grupales.



Recomendaciones

1. Sistematizar los resultados obtenidos en una guía de orientación psicosocial para agentes educativos de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.
2. Extender el estudio de la lectura de mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario como cualidad en el proceso de integración-exclusión intercultural profundizando en la amplitud y heterogeneidad estructural de la muestra en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, así como heterogeneidad de espacios de la muestra con la inclusión de la Universidad de Ciencias Médicas de la provincia Villa Clara.
3. Proponer un proceso de intervención psicosocial dirigido al desarrollo de conciencia crítica respecto a la contradicción integración-exclusión en las relaciones interculturales, sustentado en la producción de alternativas de subjetivación a estereotipos, prejuicios y comportamientos discriminatorios para el despliegue de procesos de participación y cooperación en torno a proyectos comunes a favor de la integración intercultural.



Referencias bibliográficas

- Acanda, J. L. (2001) La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación. *Crecemos* (2).
- Acanda, J. L. (2002) ¿Qué significa ser progresista en materia de pensamiento? En M. Cruz. Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paídos
- Aguado, M. (1991). La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. En M. Jiménez (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson
- Aguilar, M., y Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, 38, 27-43.
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
- Allport, F. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, M.A: Addison-Wesley.
- Alonso, J. (2012). Investigación cualitativa: ¿opresión o emancipación? *Revista Caminos*, 1-13.
- Alonso, J (2008) El discurso comunitario en la práctica interventiva. *Islas* (158), 44-53.
- Alonso, J. (2012) La lectura de lo comunitario en el dato. En C. de autores. *Orientaciones metodológicas para el trabajo emancipador*. Santa Clara: Feijóo
- Alonso Freyre, J. (2014). El concepto en la investigación social. En Bases Filosóficas de la Investigación Social Compilación de textos. (Sin Publicar)
- Alonso, J. y Jara, D. (2016) *Participación diferenciada en proyectos de desarrollo*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional CIPS 2016 en el marco de la Convención Internacional sobre Ciencia, Tecnología e Innovación. La Habana: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de la República de Cuba.
- Alonso, J. y Rivero, R. (2011) Lo comunitario en el trabajo social. En C. de autores. *El trabajo social su aporte a la emancipación humana*. Santa Clara: Feijóo
- Anquin, N. (2011). Los avatares de los conceptos de exclusión e inclusión. *+E Integración docencia y extensión*, 1 (1), pp. 14-20.
- Antivilo, A., Cavieres, H. & Valdivieso P. (2006). La exclusión social: un estudio psicosocial sobre las percepciones juveniles. Ponencia. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Internacional SEK. Recuperado de http://www.uisek.cl/prevencionviolencia/doc/Exclusion_social_y_violencia.htm
- Áreas-Beatón, G. (2005) La Persona en el Enfoque Histórico Cultural. Sao Paulo: Linear B
- Arnaiz (2003) Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa* (4), 9-30.
- Ashmore, R. (1970). Prejudice: Causes and cures. En B. E. Collins (Ed.), *Social Psychology: Social influence, attitude change, group processes and prejudice*. Reading, M A: Addison Wesley.
- Ashmore, R., & Boca, F. D. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. En D. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*. Hillsdale, N.J: Earlbaum.
- Barbour, R. (2007). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata: Uwe Flick.
- Bartolomé, M. (2005) Una lectura comunitaria de la etnicidad en Oaxaca ». En: M. Lisbona Guillén (coord.): La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo, pp. 101-119. Zamora, Mich. & Tuxtla Gutiérrez, Chis.: ColMich & UNICACH
- Batista, P. (2018) El proceso de inclusión-exclusión educativa en instituciones docentes de la capital. En C. de autores. CUBA: subjetividades en tiempos de cambio. (En prensa)
- Bell, G. (1989). Developping a European Dimension of the Teacher Training Curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 12(1), 229-237.

- Berry, J., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185-206.
- Bettencourt, B., Charlton, K., Dorr, N. y Hume, D. (2001) Status differences and in-group bias: a meta-analytic examination of the effects of status stability, status legitimacy, and group permeability. *Psychol Bull*, 127(4), 520-42.
- Blanco, A., Caballero, A., y de la Corte, L. (2005). *Psicología de los Grupos*. Madrid: Pearson Educación, S.A
- Booth y Ainscow (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. & Passeron, J. (2002) El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Brewer, M.B. (2001). Ingroup identification and intergroup conflict: When does ingroup love become outgroup hate? En R. D. Ashmore, L. Jussim y D. Wilder (Eds.): *Social identity, intergroup conflict and conflict reduction* (pp. 17-41) Nueva York: Oxford University Press
- Brigham, J. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
- Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En N. Fuller (edit.) *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú*. Lima: PUCP-UP-IEP
- Brisette, I., Cohen, S. y Seeman, T. E. (2000). Measuring social integration and social networks. In S. Cohen, L. Underwood y B. Gottlieb (Eds.) *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientist* (pp. 53-85). Oxford: Oxford University Press.
- Brown, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Madrid: Alianza.
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la evaluación de la información. *Revista de Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.
- Cabrera, I. (2011). *Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico*. (Tesis en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Centros de Estudios de Educación.
- Cabrera, I., y Gallardo, T. (2011). *Educación intercultural: Aproximaciones teóricas para una propuesta en la universidad cubana*. Santa Clara: Feijóo.
- Cabrera, I., Rodríguez-González, D., y Rodríguez-Fleites, L. (2016). *Estereotipos en las relaciones interculturales. Hacia la construcción de un modelo comprensivo desde una concepción histórico cultural de la subjetividad*. Santa Clara: Feijóo.
- Calderón, S. (2009). *Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos*. (Tesis en opción al grado de doctor), Universidad Complutense de Madrid, España.
- Calvo, T. (1980) Las minorías étnicas y sus relaciones de clase, raza y etnia. *Documentación social*, (41) 9-33.
- Canales, M. & Peinado, A. (1994) Grupos de discusión. En J. Delgado & J. Gutiérrez Martínez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 287-316). Madrid: Síntesis
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Centro de Estudios Comunitarios (2008) Presentación. *Islas* (158), 5-7.

- CEPAL-ONU (2016) *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas
- Coelho, E. (1998). Teaching and learning in multicultural classrooms. An integrated approach. Toronto: Multilingual Matters
- C. de autores (2004). *El autodesarrollo comunitario. Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana*. Santa Clara: Editorial Feijóo.
- C. de autores (2009) *El desarrollo local comunitario. Desafíos actuales para América Latina*. Santa Clara: Feijóo
- C. de autores (2011). *El trabajo social su aporte a la emancipación humana*. Santa Clara: Feijóo
- C. de autores (2012). *Orientaciones metodológicas para el trabajo emancipador*. Santa Clara: Feijóo
- Cottrell, C. & Neuberg, S. (2005). Different emotional reactions to different groups: A sociofunctional threat-based approach to "prejudice". *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 770-789.
- Díaz, R. y Alonso, G. (1998). Integración e Interculturalidad en épocas de globalización. Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. Identidad y globalización. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Dietz, G. (2009) Los actores indígenas ante la interculturalización de la educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), (pp.55-75)
- Diez, A., & Huete, S. (1997). Educar en la diversidad. *Educación Hoy* (60), 15-17.
- Domenech, E. (2003). El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba
- Domínguez, M. (1996). *Integración social de la Juventud cubana: Reflexión teórica y aproximación empírica*. La Habana: Centro de Investigación Psicológicas y Sociológicas.
- Domínguez, M. (2008). Integración social de la juventud cubana hoy. Una mirada a su subjetividad. *Revista argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 74-95
- Domínguez, M., y Castilla, C. (2010). Prácticas participativas y subjetividades en grupos juveniles de Ciudad de la Habana. En *Fondos del CIPS* (Ed.). La Habana: CIPS.
- Domínguez, M., y Ferrer, M. (1996). *Integración social de la juventud cubana: reflexión teórica y aproximación empírica*. La Habana: Departamento de Estructura y Política Social.
- Eljob, C. et al. (2004) *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B., & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G. y Güímac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*, 25 (2), pp. 295-338
- Fernández, I., Ubillos, S., Zubieta, E. y Páez, D. (coords.) *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Educación
- Fiske, S. T. (2004). Intent and ordinary bias: Unintended thought and social motivation create casual prejudice. In M. Bazerman & M. Banaji (Eds.), *Social psychology of ordinary unethical behavior, special issue of Social Justice Research*, 17, 117-127.
- Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A., & Glick, P. (1999). (Dis)respecting versus (dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *Journal of Social Issues*, 55, 473-491
- Fiske, S. T., Cuddy, A., Glick, P. & Xu, J. (2002) A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow From Perceived Status and Competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 878-902

- Fornet-Betancourt, R. (2004). Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México: Consorcio intercultural
- Fornet- Betancourt, Raúl (2006). *La interculturalidad a prueba*. Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen.
- Freire, P. (1976) *Education, the practice of freedom*. London: Writers and Readers
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely et al. Educando en la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito: Abya-Yala
- Giménez-Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro; Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de Innovación Educativa* (81), 67-72.
- González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González-Rey, F. (1997). La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. *Temas en Psicología*, 3, 95-107.
- González-Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México, D.F: International Thomson Editores.
- González-Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade*. Sao Paulo: Thomson/Pioneira.
- González-Rey, F. (2004). La Crítica en la Psicología Social Latinoamericana y su Impacto en los Diferentes Campos de la Psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 351-360.
- González-Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González-Rey, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista de Ciencias Humanas*, 37.
- González-Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work : Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines (Copenhagen. Online)*, 1, 59-73.
- González-Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postradiconalista en psicoterapia. *Revista di psichiatria*, 46(5-6), 310-314.
- González-Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista de Ciencias Sociales*, 11, 19-42.
- González-Rey, F. (2015). A new path for the discussion of Social Representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, 3.
- González-Rey, F. (2017a). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. En J. F. Debate (Ed.), *Entrevista realizada por Patiño Torres*, (pp. 120-127). La Habana: Universidad La Habana.
- González-Rey, F. (2017b). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. Entrevista realizada por Díaz-Gómez, A y Arias-Cardona, A.M. *Revista CES Psicol*, 10(1), 129-145.
- González-Rey, F., & Mitjans, A. (2016). Perezhivanie: advancing on its implications for the cultural-historical approach. *Journal International Research in Early Childhood Education*, 7(1).
- González-Rey, F., y Mitjanz, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- Guanche, A. (1996) Enseñanza de las ciencias naturales por contradicciones; una solución eficaz. *Desafío escolar*, 1, 9-12.

- Guanche, J. (1996). Etnicidad y racialidad en la Cuba actual, *Temas* (7)
- Hamilton, D., & Gifford, R. (1976). Illusory correlations in interpersonal perception: A cognitive basis for stereotypic judgements. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 12, 392-407.
- Harding, J., Proshansky, H., Kutner, B. y Chein, I. (1969). Prejudice and ethnic relations. En G. Lindzey y E. Aronson (Ed.), *The Handbook of social psychology* (1-76). Reading: Addison Wesley
- Hernández, H., Hernández, A., y González, M. (2013). La formación profesional en el contexto de la educación superior cubana. Características principales. En A. Hernández (Coord.) *Aportes de Enfoque histórico-cultural a la educación. Experiencias de su aplicación en la Universidad de La Habana, Cuba*. Editorial FEDUN.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hilton, J. L. & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Huici, C. (2012). El estudio de los grupos en psicología social. En Huici, C., Molero, F., Gómez, Á., Francisco, J. (coords.). *Psicología de los grupos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Huici, C. y Ros, M. (1993). Identidad comparativa y diferenciación intergrupar. *Psicothema*, 5, 225-236.
- Ibáñez, J. (1990). *Nuevos avances en la investigación social, la investigación de segundo orden* (Vol. 22). Barcelona: Anthropos Suplementos.
- Ibáñez, J. (1991). Social Psychology and the Rhetoric of Truth. *Theory and Psychology*, 2, 187-201.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Jones, J. (1997). Prejudice and racism (2 ed.). Nueva York: McGraw-Hill
- Katz, D. y Braly, K.W. (1933). Racial stereotypes of one-hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Kelman, H.C. (1997): Social-psychological Dimensions of International Conflict, en I. W. Zartman y J. L. Rasmussen (Eds.) *Peacemaking in International Conflict. Methods & Techniques*. Washington: United States Institute of Peace Press.
- Koomen, W. y Baehler, M. (1996). *National stereotypes: Common representations and ingroup favoritism*. *European Journal of Social Psychology*, 26 (2), 325-331.
- Lenin, V. I. (1979) *Cuadernos filosóficos*. La Habana: Editora Política
- Linville, P., Fischer, G., y Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of ingroup and outgroup members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 165-188.
- Lukacs, G. (1971). *Historia y conciencia de clase*. La Habana: Ciencias Sociales
- McLaren, P. (1997) *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI.
- McMillan, D. y Chavis, D. (1986) Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23
- Malgesini, G., y Jiménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo, e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Marchant, C. (2009) Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa: Reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), (pp.15-25)
- Marqués, J. M.; Abrams, D.; Páez, D., y Hogg, M. A. (2001). Social categorization, social identification, and rejection of deviant group members. En M. A. Hogg y R. S. Tindale (eds.) *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group processes* (pp. 400-424). Malden, Mass: Blackwell.

- Martín-Baró, I. (1999). *Sistema, grupo y poder: Psicología Social desde Centroamérica II* (4 ed.). San Salvador: UCA Editors
- Martín-Baró, I. (2000). *Acción e ideología: Psicología Social desde Centroamérica I*. San Salvador: Talleres Gráficos UCA
- Martínez, M. (1996). *Análisis psicosocial del prejuicio*. Madrid: Síntesis
- Martínez, M., y Vera, J. (1994). La estructura del prejuicio: realidad y simbolismo. *Boletín de Psicología*, 42, 21-38.
- Marx, K., & Engels, F. (1955). *Obras Escogidas en Dos Tomos* (Vol. 1). Moscú: Progreso.
- Marx, K., & Engels, F. (1974). Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista (Primer Capítulo de *La Ideología Alemana*) En Marx, K., & Engels, F. *Obras Escogidas en tres tomos Tomo I* Moscú: Progreso
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Sociales*, 5.
- Mejía, J. (2002). Perspectiva de la Investigación Social de Segundo Orden. *Cinta moebio*, 14, 200-225.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 13, 277-299.
- Merteens, R., & Pettigrew, T. (1993). Le racismevoile: dimensions et mesures. En E. M. Wieviorka (Ed.), *Racisme et modernité*. París: La Decouverte
- Mesa, C., Huici, C., & Garriga-Trillo, A. (1993). Scaling intergroup differentiation in stereotypes: Muslims and Christians. *Proceedings of the Ninth Annual Meeting of the International Society of Psychophysiology*.
- Méndez, A. J. y Roque, Y. (2008) Un acercamiento al paradigma del autodesarrollo comunitario. *Islas* (158), 8-19.
- Montero, M. (1994). La Psicología Social en la América Latina. *Anthropos. Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 156, 17-23.
- Morales, J. F. (1994). La teoría de la disonancia cognitiva. En J. F. Morales (Ed.), *Psicología Social* (2a ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Morales, J. (1999). El estudio del prejuicio en psicología social. In J. Morales (Ed.), *Psicología social* (pp. 301-316). Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J. F. (2003). El estudio de la exclusión social en la psicología social. En J. F. Morales & C. Huici (Eds.) *Estudios de psicología social* (pp. 508-538). Madrid: UNED.
- Morales-Domínguez, J. (2010). *Psicología Social y de las Organizaciones*. La Habana: Pueblo y Educación
- Morales, J. & Huici, C. (1999). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill
- Morales, J., Moya, M., Gaviria, E. & Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social* (3 ed.). Madrid: McGraw-Hill
- Morales, J. F. y Páez, D. (1996). Estereotipos, discriminación y relaciones intergrupo en España y Latinoamérica. En R. Bourhis y J. P. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw Hill.
- Moreno J. L. (1954). *Fundamentos de la Sociometría*: Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M., Rojas, A., Cuadrado, I. y Fernández, J. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Junta de Andalucía
- Neufeld, M. (2006). Diversidad, interculturalidad y educación. En Ameigeiras, A. y Jure, E. (comp) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo

- Ojalvo, V. y Curiel, L. (2015). La formación integral del estudiante y la formación continua de los profesores en la Educación Superior cubana: el papel de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en su consecución. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 257-282.
- Ortí, A. (1994). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales* (pp. 92-95). Madrid: Síntesis.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Ovejero, A. (1991). Estereotipos raciales/nacionales de los universitarios: 30 años después. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 485-493.
- Ovejero, A. (2010) *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Páez, D. (2004) Relaciones intergrupales. En I. Fernández, S. Ubillos, E. Zubieta, y D. Páez (coords.) *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Educación
- PCC (2016) Actualización de los Lineamientos de la Política Económico y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021 aprobados en el 7mo Congreso del Partido en abril de 2016 y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en julio de 2016
- Peabody, D. (1985) *Caratteristiche Psicologiche nazionali*. Nápoles: Idelson
- Pérez-Martínez, Y. (2017). *Integración intercultural como proceso subjetivado: estudio en grupos escolares de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas* Trabajo de Diploma. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara
- Pérez Yera (2008) Lo comunitario ¿Ficción o realidad? *Islas* (158), 31-43.
- Pérez Yera, A. (2009a) Mediaciones del Autodesarrollo Local Comunitario. La categoría Mediación. En C. de autores El desarrollo local comunitario. Desafíos actuales para América Latina. (pp. 155-170). Santa Clara: Feijóo
- Pérez Yera, A. (2009b) La mediación por la subjetividad del autodesarrollo comunitario. En C. de autores El desarrollo local comunitario. Desafíos actuales para América Latina. (pp. 217-256). Santa Clara: Feijóo
- Pérez-Serrano, G. (1996). Aprender a convivir en sociedades multiculturales. Estrategias educativas. *Revista de pedagogía Social*, 14, (205-220)
- Pinillos, J. (1960). Estereotipos raciales de universitarios españoles. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, (777-797)
- Retortillo, A. (2009) Evolución de los modelos psicológicos de aculturación en Norteamérica y en Europa: de la unidimensionalidad a la bidimensionalidad en el tratamiento de la inmigración. *Revista de Historia de la Psicología*, 30 (1), pp. 73-86.
- Riera, C. M. (2008) Reencuentro: comunidad, desarrollo y emancipación. *Islas* (158), 20-30.
- Riera, C. M. y Pérez, D. (2011) La prevención social desde el trabajo social en Cuba: entre la necesidad del cambio y la posibilidad. En C. de autores. *El trabajo social su aporte a la emancipación humana*. (pp. 166-183). Santa Clara: Feijóo
- Rivero-Baxter, Y. (s/f) Posibilidades y contratiempos de la educación intercultural para la infancia y la adolescencia en Cuba. En E. Mora y Y. Rivero-Baxter. *Participación cultural de la adolescencia en Cuba*. Instituto Cubano de Investigación "Juan Marinello". UNICEF
- Rivero, R. (2012). La observación científica de procesos grupales. Un instrumento para la intervención comunitaria con enfoque de autodesarrollo. En R. Rivero. *Orientaciones metodológicas para el trabajo social emancipador* (pp. 135-143). Santa Clara: Feijóo

- Rodríguez-González, D. (2015). *Estereotipos en las relaciones interculturales: una mirada desde estudiantes cubanos de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas*. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara
- Rodríguez-González, D., Álvarez-Laureiro, R. y Cabrera, I. (2018) *Mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario en las relaciones intergrupales: lecturas desde una comprensión histórico cultural* (En prensa)
- Rodríguez-Marín, J. (1992). Estilos de vida y salud. *Clínica y Salud*, 3(3), 233-237.
- Rodríguez-Wong, M. (2015). *La acción del poder desde lógicas emancipatorias en el plano intersubjetivo. Fundamentos con enfoque histórico-cultural*. (Tesis doctoral), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara.
- Rodríguez, R., Rodríguez, A., y Leyens, J. (2003). La dimensión emocional del prejuicio: ¿sienten los miembros de los otros grupos igual que nosotros? En J. Morales & C. Huici (Eds.), *Estudios de psicología social*. Madrid: UNED.
- Rojas, X. (2008). Reflexiones sobre la construcción de la percepción de Exclusión Social en jóvenes de Enseñanza Media: precisiones conceptuales y metodológicas. *Última Década*, 71-99
- Roseman, I. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. En P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 5 Emotions, relationships and health* (pp. 11-35). Sage: Beverly Hills, CA.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa* (2da. ed.). Bilbao: Universidad de Deusto
- Sabatier, C., y Berry, J. (1996). Inmigración y aculturación. In R. Bourhis & J. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 217-239). Madrid: McGraw-Hill.
- Salazar, J. (1992). *Psicología Social*. México: Editorial Trillas
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación Superior.
- Sarason, S. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass
- Saumure, K., & Given, L. (2008). Data saturation. In L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative methods*. Thousand Oaks, CA, EE. UU: Sage.
- Sartorello, S. (2009) Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), (pp.77-90)
- Secord, P. y Backman, C. (1964) *Social psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Silván Ferrero, M. P.; Cuadrado Guirado, I.; López Sáez, M. (2009). Estereotipos. En: E. Gaviria, I. Cuadrado, M. López (Coords.), *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres
- Smith, C., & Ellsworth, P. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 813-838.
- Smith, E. (1993). Social identify and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. En D. Mackie & D. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition and stereotyping. Interactive processes in group perception* (pp. 297-315). Nueva York: Academic Press.
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71
- Sotolongo, P., y Delgado, C. (2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/soto.html>

- Stainback, S. y Stainback, G. (1999): Aulas inclusivas. Madrid. Pirámide.
- Tajfel, H. (1984). Grupos humanos y categorías sociales: Estudios de Psicología Social. Barcelona: Herder
- Terrén, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. Coruña: Universidad A Coruña.
- Thisted, S. (2007) *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales. Serie Documentos de Apoyo Curricular. Educación Inicial y Primaria. Destinado a Docentes de Educación Inicial y Primaria*. Buenos Aires: Dirección General de Cultural y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Turner, J. (1990). *Redescubrir al Grupo social*. Madrid: Morata.
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004). Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada. En I. Fernández, S. Ubillos, E. Zubieta, y D. Páez (coords.) *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Educación
- Urbiola, A., Willis, G., Ruiz-Romero, J. y Moya, M (2014) La reducción del prejuicio hacia la población gitana en la vida real: Efectos de la visita a la exposición “Vidas Gitanas (LungoDrom)”. *Psychosocial Intervention* 23, 11-16
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Von-Bertalanffy, L. (1981). *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Worchel, S., Coutant-Sassic, D., & Grossman, M. (1992). A developmental approach to group dynamics: a model and illustrative research. En S. Worchel, W. Wood & J. Simpson (Eds.), *Group Process and Productivity* (pp. 181-202). Sage: Newbury Park, CA.
- Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. En D. Bar-Tal y A. Kruganlnski (Eds.), *The Social Psychology of knowledge*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Zlobina, A. (2004) Estereotipos nacionales y regionales en Europa y España. En I. Fernández, S. Ubillos, E. Zubieta, y D. Páez (coords.) *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Educación

Anexos

Anexo 1 Análisis de documentos

Análisis de documentos organizacionales (Registro de estudiantes extranjeros)

Distribución de estudiantes extranjeros por carrera y año académico

Análisis de documentos oficiales (Proyecto de acompañamiento a estudiantes extranjeros)

Antecedentes del Proyecto

Objetivos

Principales responsables y beneficiarios

Acciones metodológicas diseñadas

Análisis de documentos oficiales (Gráfico docente)

Identificar turnos de PG/RB

Identificar turnos de seminarios, clases prácticas, taller para realizar observación de la actividad

Análisis de documentos oficiales (Proyecto Educativo del año)

Características del grupo escolar identificadas

Acciones curriculares y extracurriculares propuestas por el grupo

Necesidades educativas del año

Compromisos del grupo

Responsables

Análisis de documentos oficiales (Informe de Evaluación Estudiantil)

Resultados por indicadores (Docencia, Investigación, Extensión Universitaria, Tareas de Impacto, Defensa, Formación Política, Residencia Estudiantil y Comportamiento Social)

Análisis del proceso

Fortalezas y debilidades del año

Anexo 2 Guía de entrevista semi-estructurada a jefe de departamento de atención a Extranjeros

Objetivo: Indagar acerca de las relaciones interculturales en el contexto de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Temáticas:

Datos generales del entrevistado (nombre, tiempo de experiencia en el cargo, experiencias de trabajo anteriores con estudiantes extranjeros).

Proyección internacional de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Antecedentes y experiencias de inclusión de estudiantes extranjeros en pregrado.

Principales nacionalidades de procedencia de los estudiantes extranjeros en pregrado.

Modos de relación y convivencia entre estudiantes de diferentes nacionalidades en el contexto de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Peculiaridades y características de los estudiantes extranjeros según su nacionalidad.

Comportamientos y resultados en el proceso de formación académico de los estudiantes extranjeros según su nacionalidad.

Peculiaridades de los estudiantes extranjeros según las modalidades de pregrado atendiendo al financiamiento o autofinanciamiento.

Anexo 3 Guía de entrevista semi-estructurada a profesores que atienden estudiantes extranjeros por facultades

Objetivo: Indagar acerca de las peculiaridades de las relaciones interculturales por facultades en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Temáticas:

Datos generales del entrevistado (nombre, tiempo de experiencia en el cargo, experiencias de trabajo anteriores con estudiantes extranjeros).

Principales nacionalidades de procedencia de los estudiantes extranjeros.

Modos de relación y convivencia entre estudiantes de diferentes nacionalidades.

Peculiaridades y características de los estudiantes extranjeros según su nacionalidad.

Comportamientos y resultados en el proceso de formación académico de los estudiantes extranjeros según su nacionalidad.
Peculiaridades de los estudiantes extranjeros según las modalidades de pregrado atendiendo al financiamiento o autofinanciamiento.

Anexo 4 Guía de entrevista semi-estructurada a Coordinador de Año

Objetivo: Indagar acerca de las relaciones interculturales en el contexto de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Indicadores:

Datos generales del entrevistado (nombre, tiempo de experiencia en el cargo, experiencias de trabajo anteriores con estudiantes extranjeros).

Antecedentes y experiencias de integración de estudiantes extranjeros en la carrera.

Peculiaridades y características de los estudiantes extranjeros según su cultura de origen.

Modos de relación y convivencia entre estudiantes de diferentes nacionalidades en el contexto de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Perspectivas de integración de estudiantes extranjeros en el contexto universitario.

Comportamientos y resultados en el proceso de integración intercultural.

Demandas y atención a los estudiantes extranjeros en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Atención desde el proceso de enseñanza aprendizaje a las demandas profesionales en escenarios interculturales.

Anexo 5 Guía de entrevista semi-estructurada a Profesor Guía

Objetivo: Indagar acerca de las relaciones interculturales en el grupo escolar.

Indicadores:

Datos generales del entrevistado (nombre, tiempo de experiencia en el cargo, experiencias de trabajo anteriores con estudiantes extranjeros).

Antecedentes y experiencias de integración de estudiantes extranjeros en el grupo escolar.

Peculiaridades y características de los estudiantes extranjeros según su cultura de origen.

Modos de relación y convivencia entre estudiantes de diferentes nacionalidades en el contexto universitario.

Perspectivas de integración de estudiantes extranjeros en el contexto universitario.

Comportamientos y resultados en el proceso de integración intercultural.

Demandas y atención a los estudiantes extranjeros en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Atención desde el proceso de enseñanza aprendizaje a las demandas profesionales en escenarios interculturales.

Anexo 6 Creación del escenario de investigación

Objetivo:

Motivar a los estudiantes hacia la participación en la investigación.

Tiempo de duración: 1 hora aproximadamente

Materiales: Local amplio, sillas, papeles, lápices

Momento inicial

Objetivo: Motivar a los estudiantes hacia la participación en la investigación.

Tiempo de duración: 10 minutos

Recursos: Papeles, lápices

Descripción: Se solicita a los estudiantes del grupo que escriban en los papeles que previamente le fueron entregados el nombre de un país. Se le pide a cada estudiante que exprese dos características distintivas de ese país, luego deben colocarse la tarjeta en el pecho para hacerla visible a sus compañeros. A la indicación del coordinador, los estudiantes deben asociarse a los distintos nombres de países en función de los aspectos comunes que ellos consideren que los identifican.

Momento de desarrollo

Objetivo: Motivar a los estudiantes hacia la participación en la investigación.

Tiempo de duración: 40 minutos

Descripción: Una vez formado los grupos de países el coordinador provoca la exposición de criterios para la formación de los grupos a partir de preguntas como:

¿qué características los identifican?

¿qué relación existe entre ellos?

¿existe diversidad cultural entre ellos?

¿interactúan sus habitantes con otros de distintos países?

El coordinador expone la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas como un espacio de confluencia de múltiples culturas distintas según su origen.

La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, por las características del sistema de estudio, resulta un contexto social en el que emergen relaciones interculturales entre sus miembros en el proceso de formación y superación profesional. La inclusión de estudiantes extranjeros a la Educación Superior deviene desde el año 1961 hasta la actualidad, existiendo 332 estudiantes de 16 nacionalidades en el actual curso académico, distribuidos en 32 carreras universitarias.

Al respecto, se les invita a compartir a los estudiantes qué conocen sobre las relaciones entre estudiantes extranjeros y cubanos en el contexto universitario. El coordinador les pide a los estudiantes que con la primera palabra que les viene a la mente expresen su opinión sobre las interrelaciones que se manifiestan en el grupo escolar. Las ideas se recogen en el papelógrafo para luego provocar la reflexión en los estudiantes apoyada en las experiencias grupales durante los años académicos que han compartido como miembros del grupo. A modo de cierre y reconociendo la necesidad del estudio de la temática se presentan las particularidades de la investigación e invita al grupo a participar activamente en la misma.

La coexistencia de diversas culturas en los grupos escolares de la comunidad universitaria presenta dificultades centradas en la emergencia de contactos enriquecedores entre estudiantes extranjeros y cubanos dentro y fuera de la situación escolar. La investigación que se pretende desarrollar está encaminada al estudio de la integración intercultural en los grupos escolares de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, por lo cual se requiere de la participación de los estudiantes durante el proceso investigativo.

Momento de cierre

Objetivo: Sintetizar los aspectos abordados durante el encuentro.

Duración: 10 minutos

Descripción: Se les pide a los grupos formados anteriormente que representen a modo de estatua humana aspectos que consideren importantes en las relaciones interculturales dentro de su grupo escolar. Se les explica solo pueden hacer la elaboración de manera colectiva de una figura a través de la actuación muda y sin movimiento. Luego de su presentación el coordinador a los participantes que expongan sus criterios sobre la representación realizada, se intenciona que los estudiantes expresen cómo se sintieron durante la actividad. Se les agradece a los estudiantes su implicación activa y reflexiva en la actividad e invita a su participación durante el proceso investigativo ya presentado.

Anexo 7 Completamiento de frases para la exploración de la integración intercultural en el grupo escolar.
Adaptación del Completamiento de frases. Versión para el diagnóstico educativo intercultural de los autores
de los autores Isaac Cabrera Ruiz & Teresita Gallardo López (2011).

Instrucciones: Complete las frases inconclusas según sus valoraciones, opiniones y sentimientos.

Mis compañeros de grupo _____
En las actividades grupales _____
Nosotros _____
Las relaciones con los cubanos de la brigada _____
La diversidad cultural _____
Los extranjeros del grupo _____
Las decisiones en el grupo _____
Nuestros mayores problemas _____
Yo pienso que los cubanos en el aula _____
Los mejores momentos _____
Las relaciones con los extranjeros en la brigada _____
Nosotros nos hemos propuesto _____
Los estudiantes cubanos _____
Quisiera que en mi grupo _____
Los demás piensan sobre los estudiantes extranjeros _____
Las relaciones en mi brigada _____
Lo peor en mi brigada _____
En la brigada nos gusta _____
Nosotros lamentamos _____
Yo pienso que los extranjeros en el aula _____
Mis opiniones _____
Los demás piensan sobre los estudiantes cubanos _____
La integración intercultural _____
En el grupo me siento _____
La contradicción entre cubanos y extranjeros _____

Anexo 8 Protocolo del Test sociométrico

CARACTERÍSTICAS EXTERNAS DEL GRUPO	
Nombre del centro: Curso y grupo: Profesor:	
CARACTERÍSTICAS INTERNAS DEL GRUPO	
Cantidad de alumnos: Antigüedad del grupo: Últimos cambios: Objetivos del grupo:	
CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO DEL TEST	
Objetivo: Tipos de preguntas: Posibilidad de elegir: Nº de elecciones:	Contenido de trabajo Cuatro tipos (elección, rechazo, percepción de elección, percepción de rechazo) Limitado 3
CARACTERÍSTICAS DE LA ADMINISTRACIÓN DEL TEST	
Ausentes: Día y hora: Duración: Administrador/a:	 15 minutos Equipo Coordinador

Cuestionario

+ Mi Equipo +
NOMBRE Y APELLIDOS: _____ EDAD: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____
INSTRUCCIONES 1) Las preguntas que va a contestar nos ayudarán a conocernos mejor y a trabajar más a gusto. 2) Sus respuestas sólo van a ser conocidas por los investigadores. 3) Seleccione, para sus respuestas a cada una de las preguntas, 3 personas de entre sus compañeros/as de grupo como desee. Puede dejar preguntas sin responder si así lo desea. 4) Conteste sinceramente
1- Si tuviera que formar un equipo para realizar una tarea docente, ¿con quién preferiría hacerlo? 2- ¿Y con quién preferiría no hacerlo? 3- ¿Quién crees que te escogería para formar parte de su equipo? 4- ¿Quién crees que no te escogería para formar parte de su equipo? GRACIAS POR COLABORAR

Protocolo o ficha técnica del método sociométrico

CARACTERÍSTICAS EXTERNAS DEL GRUPO	
Nombre del colegio: Curso y grupo: Profesor:	
CARACTERÍSTICAS INTERNAS DEL GRUPO	
Cantidad de alumnos: Antigüedad del grupo: Últimos cambios: Objetivos del grupo:	
CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO DEL TEST	
Objetivo: Tipos de preguntas: Posibilidad de elegir: Nº de elecciones:	Contenido diversión-recreación Cuatro tipos (elección, rechazo, percepción de elección, percepción de rechazo) Limitado 3
CARACTERÍSTICAS DE LA ADMINISTRACIÓN DEL TEST	
Ausentes: Día y hora: Duración: Administrador/a:	 15 minutos Equipo Coordinador

+ Mis Contactos +
NOMBRE Y APELLIDOS: _____ EDAD: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____
INSTRUCCIONES 1) Las preguntas que va a contestar nos ayudarán a conocernos mejor y a trabajar más a gusto. 2) Sus respuestas sólo van a ser conocidas por los investigadores. 3) Seleccione, para sus respuestas a cada una de las preguntas, 3 personas de entre sus compañeros/as de grupo como desee. Puede dejar preguntas sin responder si así lo desea. 4) Conteste sinceramente
¿Con quién preferiría compartir una actividad festiva y recreativa? ¿Y con quién preferiría no hacerlo? ¿Quién crees que te escogería para compartir una actividad festiva y recreativa? ¿Quién crees que no te escogería para compartir una actividad festiva y recreativa? GRACIAS POR COLABORAR

Anexo 10 Programa del grupo de discusión como dispositivo grupal para la descripción de los estereotipos intergrupales en las relaciones interculturales

Título: Relaciones interculturales, un tema de discusión

Objetivo: Explorar los estereotipos interculturales que tienen los estudiantes universitarios.

Duración: 1 hora y 30 minutos aproximadamente

Materiales: Local amplio, sillas, papelógrafo

Procedimiento:

Los participantes deben estar sentados en círculo, todos deben poder verse cara a cara con comodidad.

I. Inicio

- Presentación/ Encuadre

El coordinador saluda al grupo y antes de comenzar agradece su asistencia; luego se presenta y realiza un breve comentario sobre los objetivos y características de la investigación que está realizando.

- Técnica de presentación Mi distintivo

Objetivo: Presentar y disponer al grupo para comenzar la sesión.

Duración: 10 minutos

Materiales: Tarjetas, lápices y clips

Descripción: Se solicita a los miembros del grupo que en las tarjetas que les son entregadas por el coordinador escriban su nombre y una característica distintiva propia del grupo etnocultural de pertenencia que identifiquen en ellos mismos. Luego de que compartan lo escrito con el grupo se les pide que coloquen la tarjeta en lugar visible, para lo cual pueden emplear los clips.

Después de que todos se hayan presentado se explica que el grupo solo será reunido en la presente ocasión y se establecen las normas para el trabajo en grupo:

- Se establece que una vez comenzado el trabajo grupal no se permitiría la entrada o salida de los participantes hasta que haya concluido la sesión para no afectar la dinámica grupal
- Es necesario que sea escuchadas todas las opiniones con espíritu comprensivo, centrándose más en las ideas que en las personas que las expresan.
- Se debe ser respetuoso al dirigirse hacia los compañeros.
- Se debe respetar la confidencialidad de todo lo debatido en la sesión.
- Se solicita que sean apagados todos los medios tecnológicos de comunicación.
- Se interroga al grupo si considera que es conveniente agregar otras normas.

II. Desarrollo

- Técnica Grupo de Discusión

Objetivo: Propiciar la emergencia de opiniones, en relación a las relaciones interculturales.

Duración: 1 hora y 10 minutos

Materiales: Papelógrafo (para ir recogiendo las opiniones aportadas por los participantes)

Intervención Inicial

Antes de comenzar quería agradecerles nuevamente su asistencia. Les hemos convocado para hablar de las relaciones entre personas diferentes por su pertenencia etnocultural en el contexto universitario.

Estamos investigando sobre el tema, y para ello estamos realizando diversos encuentros como éste. En el encuentro queremos que ustedes hablen entre sí sobre el tema desde la perspectiva que les parezca más relevante y oportuna.

Les pedimos que el debate sea lo más espontáneo posible, pero les pedimos que conversen en grupo, que todos hablen, se escuchen y vayan entre todos llegando a unas conclusiones ¿De acuerdo?

Como comprenderán, para esta investigación es importante que sometan a discusión aquí sus opiniones, y que comenten todo cuanto se les ocurra sobre el tema de las relaciones entre personas diferentes por su pertenencia etnocultural en el contexto universitario.

Pues el tema está propuesto y pueden empezar por donde quieran y quien quiera.

A partir de esta provocación inicial se insiste en que el grupo tome la palabra, evitando emitir juicios o dar pistas sobre lo que es o no pertinente discutir.

Intervención del coordinador durante la sesión

Para reorientar el tema por derroteros de interés para la investigación el coordinador lanza al grupo preguntas que promuevan nuevos planteamientos:

¿Cuáles grupos atendiendo a su cultura de origen existen en el contexto universitario? ¿Pueden agruparse en grupos mayores?

¿Cómo describirían a los estudiantes universitarios según el grupo etnocultural al que pertenecen (africanos, latinoamericanos, caribeños, asiáticos, europeos, árabes, cubanos)?

¿A cuál perteneces? ¿Cómo te hace sentir pertenecer a este grupo?

¿Cuánto se parece tu grupo etnocultural a los demás grupos?

¿En qué se diferencia tu grupo de los demás grupos culturales?

¿En qué espacios establecen relaciones con miembros de otros grupos culturales?

¿Con qué frecuencia pasas tiempo dentro del aula con estudiantes de otros grupos culturales?

¿Con qué frecuencia pasas tiempo fuera del aula con estudiantes de otros grupos culturales?

¿Qué actividades realizan juntos?

¿Qué tipos de contactos (compañeros de aula, relaciones de amistad, de pareja) tienen?

¿Cómo se sienten al establecer relaciones con personas diferentes por su pertenencia etnocultural?

¿Se han sentido discriminados por pertenecer a determinado grupo etnocultural?

¿Conoces que tanto son discriminados otros grupos culturales?

El coordinador realiza durante la discusión una serie de tareas de petición de aclaración, reformulación e interpretación en el caso de ser necesario.

Cierre del Grupo de Discusión

Quando los temas han sido suficientemente cubiertos, siguiendo el criterio de saturación para evitar redundancia, el coordinador realiza una sumarización, apoyándose en los criterios tomados en el papelógrafo, para dar paso al consenso grupal. Se indica a los miembros del grupo que todos deben estar de acuerdo con las conclusiones (*¿Con qué nos vamos a quedar?*) a las que se ha de llegar mediante una elaboración democrática.

III. Cierre

- Técnica de Cierre La palabra

Objetivo: Compartir vivencias sobre la sesión

Duración: 10 minutos

Descripción: Se le solicita a cada participante que digan con una sola palabra como se sintieron durante la actividad realizada. El coordinador agradece al grupo y da por finalizada la sesión.

Anexo 11 Programa del grupo de enfoque para la exploración de las relaciones interculturales en grupos escolares.

Título: Las relaciones interculturales en nuestro grupo escolar

Objetivo: Explorar las relaciones interculturales en grupos escolares.

Duración: 1 hora y 30 minutos aproximadamente

Materiales: Local amplio, sillas, papelógrafo

Procedimiento:

Los participantes deben estar sentados en círculo, todos deben poder verse cara a cara con comodidad.

I. Inicio

- Presentación/ Encuadre

El coordinador saluda al grupo y antes de comenzar agradece su asistencia; luego se presenta y realiza un breve comentario sobre los objetivos y características de la investigación que está realizando.

- Técnica de presentación Mi grupo en fotografías

Objetivos: Presentar cada uno de los miembros del grupo.

Disponer al grupo para comenzar la sesión.

Duración: 15 minutos

Materiales: Fotografías, medios audiovisuales

Descripción: Se solicita a los miembros del grupo previo a la sesión que presenten una fotografía de actividades grupales. Al presentar la fotografía deben decir su nombre, lugar de procedencia. Acerca de la fotografía, los participantes deben responder a las siguientes preguntas:

¿Quién toma la fotografía?

¿Quién la archiva?

¿Qué se representa en la fotografía?

¿Cuáles son las historias o narrativas detrás de las imágenes?

Durante el proceso el investigador atenderá de forma específica:

¿Quiénes informan no poseer fotografías grupales? ¿Qué razones aportan ante esta carencia?

¿Qué tono afectivo-emocional se aprecia en el grupo ante cada fotografía presentada?

¿Quiénes comentan o interpretan la fotografía?

¿Existen diferencias entre la toma de las fotografías y sus interpretaciones por los participantes?

Después de que todos se hayan presentado y expuesto sus fotografías se establecen las normas para el trabajo en grupo, las cuales deben ser propuestas y aceptadas por los miembros del grupo. Entre las normas básicas dispuestas para el trabajo grupal se identifican:

- Evitar la entrada o salida de los participantes hasta que haya concluido la sesión con el objetivo de disminuir afectaciones en la dinámica grupal.

- Escuchar activamente todas las opiniones manteniendo una actitud de respeto hacia los criterios de los otros.

- Mantener consideraciones éticas durante la discusión grupal (sinceridad, discreción, confidencialidad).

- Apagar todos los medios tecnológicos de comunicación.

II. Desarrollo

- Técnica Grupo de Enfoque

Objetivo: Propiciar la emergencia de opiniones, en relación a la integración intercultural en el grupo escolar.

Duración: 1 hora y 10 minutos

Materiales: Papelógrafo (para ir recogiendo las opiniones aportadas por los participantes)

Intervención Inicial

Para dar comienzo al trabajo grupal nos gustaría agradecerle por su asistencia. Este trabajo se desarrolla con el objetivo de debatir sobre la integración de estudiantes diferentes por su cultura de origen en el contexto universitario, lo cual tributa a una investigación científica. Como ya han podido apreciar, se han realizado otros encuentros con otros estudiantes universitarios en relación con la temática. Precisamente nos gustaría que el debate se produjera desde su propia experiencia en este contexto intercultural, por tanto les pedimos que todos sean espontáneos, se escuchen para llegar a conclusiones relevantes y oportunas. Es importante para la investigación que ustedes hablen y sometan a discusión sus criterios, opiniones y experiencias en torno a las relaciones y la integración entre personas diferentes por su cultura de origen en el contexto universitario. Ya propuesto el tema, pueden tomar la palabra.

A partir de esta intervención inicial se invita al grupo a la discusión evitando emitir juicios o dar pistas sobre lo que es o no pertinente discutir.

Intervención del coordinador durante la sesión

Para reorientar el tema por aspectos de interés para la investigación el coordinador lanza al grupo inductores que promuevan nuevos planteamientos:

Nos relacionamos en....

Juntos realizamos...

Dentro del aula...

Fuera del aula...

Con los estudiantes extranjeros nos sentimos...

Con los estudiantes cubanos...

En las actividades grupales...

La diversidad cultural...

Las decisiones en el grupo...

Nuestros mayores problemas...

Las relaciones entre cubanos y extranjeros...

Lo peor en mi grupo...

El trabajo en equipo...

La integración intercultural...

En el grupo me siento...

Los profesores hacia los estudiantes extranjeros...

Los profesores hacia los estudiantes cubanos...

La participación de los estudiantes extranjeros...

Durante la discusión el coordinador realiza aclaraciones, reformulaciones e interpretaciones en caso de ser necesario.

Cierre del Grupo de Enfoque

Cuando los temas han sido suficientemente cubiertos, siguiendo el criterio de saturación para evitar redundancia, el coordinador realiza una sumarización, apoyándose en los criterios tomados en el papelógrafo. Se les pide a los miembros del grupo llegar a una elaboración participativa y democrática con carácter conclusiva sobre los aspectos debatidos durante la sesión.

III. Cierre Técnica de Cierre Un atributo Duración: 10 minutos Objetivo: Compartir vivencias sobre la sesión

Descripción: Se le solicita a cada participante que digan con una frase breve qué consideran sobre las relaciones interculturales en su grupo escolar. El coordinador agradece al grupo y da por finalizada la sesión.

Anexo 12 Guía para la observación de procesos grupales

Objetivo: Develar las peculiaridades de los procesos mediadores emergentes en la situación discursiva del grupo.

Signos que caracterizan la apertura

- Asistencia, puntualidad / Formas de ingreso: (aisladamente, en subgrupos) / Disposición espacial: (características, situaciones significativas) / Conversaciones previas a la iniciación del grupo: (existen o no, características) / Actitudes corporales / Silencios / Clima grupal: (hostil, afectivo, confortable, presencia de resistencias) / Primeras intervenciones / Relación con la tarea: (favorable, desfavorable, dificultosa)

Signos que caracterizan el desarrollo

Pertenencia

- Identidad con la tarea/Visualización de los integrantes como miembros de un grupo/ Indicios de mutua representación interna/Factibilidad de la comunicación/Situación grupal: (confortable, penosa, indiferente, valorizada, desvalorizada)/Sustentos de la pertenencia: (se apoya en la tarea o está vinculada básicamente a necesidades afectivas de los integrantes)

Pertinencia

-Visualización del objetivo por parte del grupo / Valuación de los aportes: (parciales, superficiales, adecuados, enriquecedores de la información) / Postergaciones en el abordaje de las temáticas pertinentes / Abordaje de la temática: (tangencial, directa, dramatizada) / Emergencia de problemas personales o de la relación grupal / Formas de conexión con la tarea prescrita / Temas tratados y omitidos / Existencia de déficit real de información / Obstáculos en el logro de pertinencia / Elementos favorecedores de la pertinencia

Comunicación

- Interacción verbal: (intensa, regular o escasa) / Comunicación gestual / Escucha/ Receptividad/ Ritmo de la comunicación: (uniforme o varía, en qué situaciones) / Integrantes marginados / Direcciones dominantes de la comunicación: (hacia el coordinador, un integrante determinado o un subgrupo)

Cooperación

- Participación en el diálogo: (participación de un número de integrantes escaso o regular)/ Coherencia de los aportes/Carácter de los aportes:(sumativos o integrados)/Índole de los aportes: (teórica o vivencial – afectiva) / Indicios de competición/Roles/Reacción ante las intervenciones: (interesada, indiferente u hostil) / Grado de cooperación: (escaso, regular o alto) / Situaciones dilemáticas: (intensidad, frecuencia) / Fluctuación de la cooperación: (temas y situaciones ante los que fluctúa) / Obstáculos en el logro de la cooperación / Elementos favorecedores de la cooperación

Evolución de las interacciones

- Clima: (afectivo, cálido u hostil) / Enfrentamientos:(intensidad, frecuencia)/Valoración grupal de los miembros:(valoración o rechazo, hacia quién)/Intención de contacto:(los integrantes buscan el contacto o lo eluden)/Situaciones de liderazgo:(características, modifica el rol o lo retiene)

Cierre o momento correspondiente a la clausura de la reunión

Actitud del grupo frente a la finalización de la sesión: (lo advierte o no lo advierte, la síntesis de la tarea la hacen los participantes o el coordinador)

Interpretación correspondiente al momento del cierre: (si se realiza cuál es la reacción del grupo ante la misma).

Clima que caracteriza a este momento grupal: (se advierten modificaciones significativas en relación con los momentos anteriores o no).