

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



**Mediaciones por la subjetividad del autodesarrollo comunitario
en las relaciones interculturales. Estudios en la Universidad
Central “Marta Abreu” de Las Villas**

**Diana Rosa Rodríguez González
Isaac Iran Cabrera Ruiz**

Edición: Miriam Artilles Castro
Corrección: Liset Manso Salcerio

Diana Rosa Rodríguez González e Isaac Iran Cabrera Ruiz, 2019

Editorial Feijóo, 2019

ISBN: 978-959-312-362-4

Arbitrada por pares académicos



Editorial Samuel Feijóo, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Carretera a Camajuaní, km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 54830

Índice

Introducción	4
Lo comunitario en las relaciones interculturales: mediaciones por la subjetividad en su lectura	8
Las relaciones interculturales: una perspectiva psicosocial.....	8
Las relaciones interculturales como problemática susceptible de tratamiento comunitario..	11
Mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales: referentes teóricos para su comprensión	15
Investigación cualitativa para el estudio de mediaciones por la subjetividad del despliegue de lo comunitario en las relaciones interculturales	19
Exigencias epistemológicas y metodológicas.....	19
Trabajo de campo	22
Contexto de investigación e inmersión en el campo.....	22
Selección de participantes.....	23
Técnicas e instrumentos.....	26
Proceso de construcción e interpretación de la información	28
Mediaciones por la subjetividad de lo comunitario como cualidad en las relaciones interculturales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas	31
Modelo teórico comprensivo de las mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario en el marco de las relaciones interculturales.....	31
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	33
Lectura de lo comunitario en los datos	42
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.....	43
Lectura de lo comunitario en los datos	49
Discusión	50
Referencias bibliográficas	54

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 los ochenta 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 intergrupala 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 revele 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, socioeconómicas y las disfrazas 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 sociohistóricos 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

con 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 Fonet-Betancourt, 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.

De este modo la presente monografía se propone 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.

Tal planteamiento porta la novedad del 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; conjuntamente 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, el cual 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 monografía se organiza en tres apartados fundamentales que abordan fundamentos teóricos, posicionamiento metodológico y el proceso constructivo-interpretativo de la información.

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

Las relaciones interculturales: una perspectiva psicosocial

La interculturalidad es un reto para las Ciencias Sociales en una contemporaneidad signada por la globalización neoliberal y su proyecto 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 instaura 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 *ínter* 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 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 los ochenta 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.

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 en relación con otras personas en función de su membresía 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 en relación con el 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 mutuas (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 intergrupales 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.

Las relaciones interculturales como problemática susceptible de tratamiento comunitario

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.

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).

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).

Asumir una problemática como “susceptible de tratamiento comunitario” (Alonso, 2008, p. 52) implica incorporar a la reflexión el sistema categorial que supone la metodología. 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.

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.

Las lecturas de la integración-exclusión en las relaciones interculturales 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 autodefinition 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, socioeconómicas, 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 opone 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 autoidentificación” (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 propios 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 Fonet-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.

Mediaciones por la subjetividad en las relaciones interculturales: referentes teóricos para su comprensión

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 sociohistóricos 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 transformadora de la realidad comunitaria.

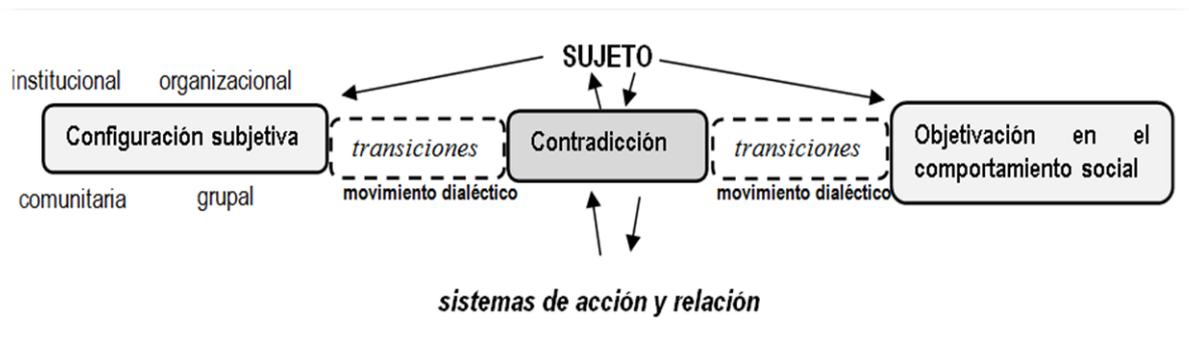
Mediación que constituye una categoría de análisis de la realidad que orienta la indagación hacia las transiciones recíprocas, hacia las contradicciones implícitas como relaciones. Se utiliza para conceptualizar la transición a una nueva totalidad que es contradictoria internamente (Alonso, Pérez, Rivero, 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 sociohistórico 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 Comunitarios (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 en 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)

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 construidos a partir de innumerables formas de expresión” (Rodríguez-González, 2015, p. 14).

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).

Los estereotipos son la subjetividad social que desde las pertenencias grupales configuran 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.

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).

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).

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

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 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.

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.

La investigación constructiva-interpretativa es el tipo de investigación derivado de esta articulación epistemológica. Esta metodología, según González-Rey y Mitjás (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 desdoblaron 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.

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

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 de la subjetividad y el modelo construido se articuló desde la relación creencia estereotipos.	El modelo comprensivo se amplía incluyendo el 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.

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.

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

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	Se partió de relacionar las mediaciones por la subjetividad con los epistemas del autodesarrollo comunitario.

integran en indicadores y ejes de sentidos para hacer inteligible la subjetivación de la integración intercultural.

Selección de la muestra

Incluía 6 grupos escolares de acuerdo con el criterio de representatividad.

Se seleccionan 2 grupos de acuerdo con criterios de mayor presencia de la diversidad cultural, accesibilidad y necesidad de la institución.

Trabajo de campo

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 con el 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.

Selección de participantes

La selección de los participantes en el estudio con estudiantes universitarios se apoyó en el muestro 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 con el 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:

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

Cubanos	Presencia de extranjeros en su contexto áulico	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 áulico			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

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 con 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.

Según 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 con 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.

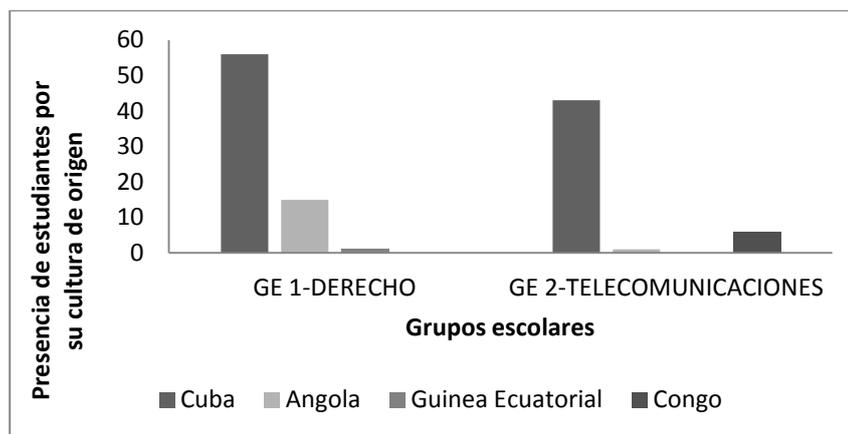


Gráfico 2. Composición interna de los grupos escolares seleccionados

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 de 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.

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 (Páez, 2004). También se han realizado investigaciones como las de Morales y Arias (citado por Fernández, Ubillos, Zubieta, 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 autoinformes, la observación de conductas, las reacciones ante estímulos estructurados; aunque son los autoinformes 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: se realizó durante la inmersión inicial en el campo y permitió conocer los antecedentes del contexto en relación con la presencia estudiantes de 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 semiestructurada: constituyó una guía flexible que incluyó una serie de temas preestablecidos que fueron manejados de acuerdo con la información emergente. 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: constituyó 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.

Test sociométrico: constituyó un instrumento para 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 con las circunstancias y experiencias grupales.

Grupo de discusión: se empleó como técnica de carácter autosuficiente o con cierto grado de autonomía en la práctica (Canales y Peinado, 1994; Valles, 1999) aun cuando se consideraron las bazas de la combinación con otras técnicas o métodos. Se contó con un equipo de coordinación y una guía de planificación de sesión.

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 construidos grupalmente (Barbour, 2007).

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).

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 sistematizados 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 de 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 de 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 pauta metodológica para desarrollar categorías que nos permitieran agrupar las producciones de creencias en el nivel singular, lo cual se constituyó en 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 ínter-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 del 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.

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

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. Se asume 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 para 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 personalógicas	Discriminación - Evitación o superficialidad de los contactos	Conciencia crítica
Desigualdades por la pertenencia al grupo social	- Aficiones - Competencias - Conducta social	- Favorecimiento a determinado grupo	Cooperación
Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio	- Ventajas y desventajas por la posición económica Prejuicios -Actitudes que expresan una tendencia al distanciamiento	-Exigencias diferenciadas -Estrategias de adaptación unidireccionales	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:

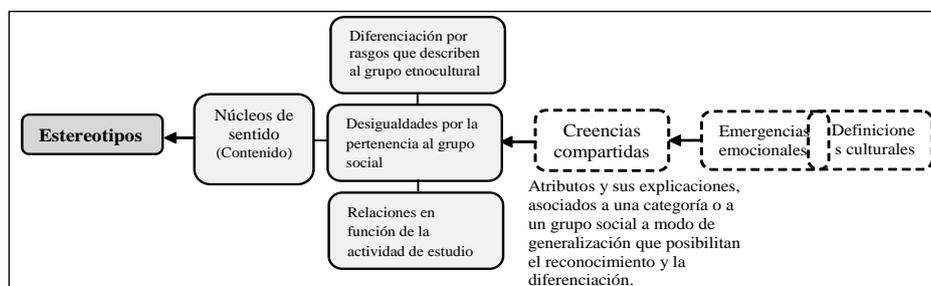
- Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural: articula creencias que los diferencian en cuanto a aspectos físicos, características personalógicas, conducta social y aficiones; y, que portan una connotación emocional por su significación cultural y vivencial. Las creencias configuradas 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 ubican 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.

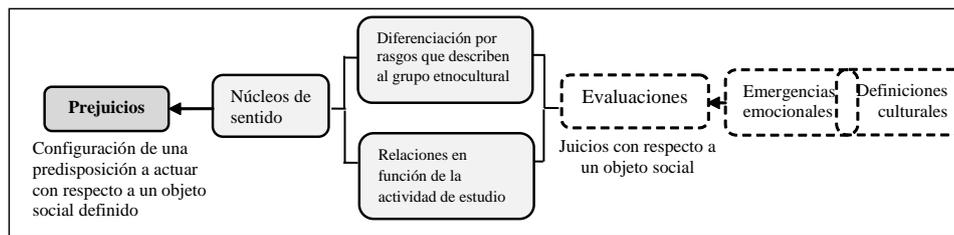
En el proceso de construcción e interpretación se develó que los estereotipos articulan creencias estereotipadas referidas a aspectos físicos, características personalógicas, aficiones, competencias, conducta social, ventajas y desventajas por la posición económica que diferencian a estudiantes cubanos y extranjeros. Tal posicionamiento se ilustra en el esquema 2



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

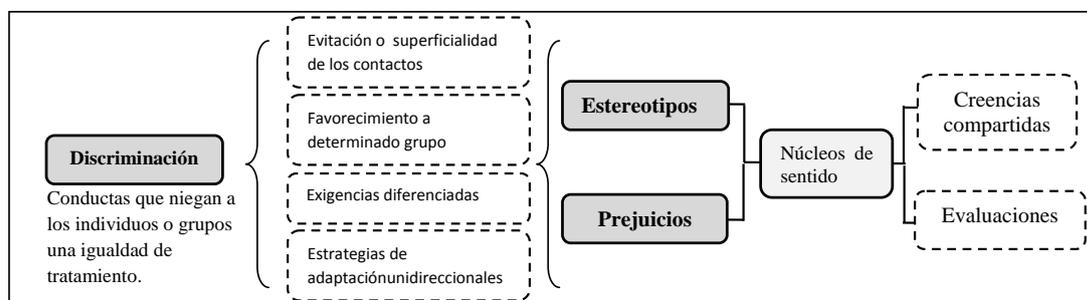
Los prejuicios constituyen una actitud hacia los miembros de un grupo, cuyas tendencias evaluativas son fundamentalmente negativas. Las actitudes son predisposiciones a actuar configuradas por juicios evaluativos con respecto a un objeto social definido, los cuales, como

sentidos subjetivos, contienen registros simbólicos emocionales compartidos en los espacios sociales de acción y relación del sujeto. Tal posicionamiento se ilustra 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 se ilustra 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.

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 personalógicas, 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 personalógicas 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	<i>Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural</i>
Latinos	Reconocimiento	Características personalógicas: <i>Sinceros, Flexibles</i> Conducta social: <i>Habladores</i>
	Devaluación	Características personalógicas: Indiscretos, Escandalosos, Histriónicos Conducta social: <i>Homofóbicos, Pedigüeños</i>
Caribeños	Estigma social	Conducta social: Racistas
	Reconocimiento	Características personalógicas: <i>Tranquilos</i> Conducta social: Sociables
Africanos	Devaluación	Conducta social: Irrespetuosos
	Estigma social	Conducta social: Racistas
	Reconocimiento	Características personalógicas: <i>Detallistas, Patriotas, Determinados</i> Aficiones: Fiesteros Conducta social: Sociables, Amables, Atentos, Acogedores
Asiáticos	Devaluación	Características personalógicas: Indiscretos, 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. 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 personalógicas: <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 personalógicas, competencias, aficiones y conducta social.

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, jocoso y jovial* en el atributo estereotipado *alegre*. Se auto-estereotiparon con una connotación de devaluación como *inconformes, escandalosos, orgullosos, arrogantes, testarudos, ostentosos 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-atruciones 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*.

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 personalógicas, competencias y aficiones. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 6.

Fueron estigmatizados en cuanto a sus características personalógicas 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 en relación con 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 personalógicas: <i>Jocoso, Divertido, Dicharachero, Amistosos, Habladores, Efusivos, Enamorado, Agradecidos en relación a la participación de los cubanos en la guerra de Angola</i> 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 personalógicas: <i>Especuladores, Extravagantes al vestir</i> <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 personalógicas: Escandalosos, Carecen de hábitos higiénicos Conducta social: <i>Racistas y Antisociales</i>
Caribeños	Reconocimiento	Aficiones: Bailadores, Fiesteros
Latinos	Devaluación	Características personalógicas: Exagerados, Hipócritas Competencias: Cuentan con más recursos económicos Conducta social: Cerrados
	Estigma social	Escandalosos, Gritan como animales, Insoportables
Asiáticos	Reconocimiento	Aficiones: Bailadores, Fiesteros
	Devaluación	Competencias: <i>Vagos, No son estudiosos, Intranquilos</i>
	Estigma social	Conducta social: <i>Violentos</i>

Tabla 6. 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 personalógicas 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).

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 personalógicas, competencias, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 7.

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

Tabla 7. Fuente: Elaboración de los autores 2018

El estudiante asiático se auto-estereotipó mediante 9 atributos connotados desde el reconocimiento social. Estereotipó sus características personalológicas 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).

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 personalológicas, aspecto físico, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 8.

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 personalógicas 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 personalógicas: <i>Divertidos, Dinámicos, Trabajadores, Luchadores, Autocríticos</i> Aspectos Físicos: <i>Presumidos</i> Aficiones: <i>Fiesteros, Bailadores, Participativos en actividades universitarias informales, Interesados por la cultura cubana</i> Conducta social: <i>Sociables, Extrovertidos, Respetuosos</i>
	Devaluación	Características personalógicas: <i>Tacaños</i>
	Estigma social	Conducta social: <i>Racistas</i>
Asiáticos	Reconocimiento	Aficiones: <i>Interesados por la política</i> Conducta social: <i>Amables, Hospitalarios</i>
	Devaluación	Características personalógicas: <i>Mujeriegos</i>
	Estigma social	Conducta social: <i>Racistas</i>
Africanos	Reconocimiento	Características personalógicas: <i>Alegres, Carismáticos</i> Aspectos Físicos: <i>Mujeres presumidas</i> Aficiones: <i>Fiesteros</i> Conducta social: <i>Sociables, Amables, Compartidores</i>
	Devaluación	Características personalógicas: <i>Indiscretos, Directos, Indisciplinados, Traicioneros, Falsos</i> Conducta social: <i>Falta de respeto</i>

Tabla 8. 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 personalógicas 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 *alegres* (cubanos y africanos) y *sociables* (cubanos y africanos).

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 personalógicas, aspecto físico, aficiones y conducta social. Los datos para estos análisis pueden ser visualizados en la tabla 9.

Fueron estereotipados mediante los atributos *alegres* (cubanos y africanos) en cuanto a sus características personalógicas 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>
	Estigma social	Conducta social: Problemáticos
Asiáticos	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Cálidos</i> Aficiones: Fiesteros , <i>Bailadores</i>
	Estigma social	Conducta social: Violentos
Latinos	Reconocimiento	Aspectos Físicos: <i>Mujeres bonitas</i> Aficiones: Fiesteros
	Devaluación	Características personológicas: <i>Impulsivos</i> , <i>Dramáticos</i> , <i>Escandalosos</i>
Africanos	Reconocimiento	Características personológicas: Alegres Aficiones: Fiesteros
	Devaluación	Aficiones: <i>Fumadores</i> , <i>Bebedores</i>

Tabla 9. 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).

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 10.

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 , <i>Liberales, Educados, Trabajadores, Serios, Adaptable</i> Competencias <i>Cuentan con un buen desarrollo económico-social, Inteligentes</i> Aficiones <i>Aprecian la delgadez como característica física, Tienen buen sentido de la moda</i>
	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) , <i>Organizados</i> Aficiones: <i>Viajeros, Ecológicos</i>
	Devaluación	Características personológicas: Fríos, Orgullosos, Soberbios
Africanos	Estigma social	Características personológicas: Poco higiénicos
	Devaluación	Características personológicas: Autosuficientes Conducta social: <i>Se relacionan solo con miembros de su mismo grupo</i>
Asiáticos	Estigma social	Características personológicas: Poco higiénicos Conducta social: Individualistas, Racistas
	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Serios, Independientes</i> Conducta social: <i>Solidarios</i>

Tabla 10. 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 11.

Grupos de discusión	Connotación	Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural
Cubanos	Reconocimiento	Competencias: <i>Inteligentes, Estudiosos, 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: Extremadamente religiosos, Carecen de hábitos higiénicos Conducta social: Machistas, Radicales, Problemáticos, Terroristas, Conflictivos
Latinos	Devaluación	Características personológicas: <i>Extraños, Tacaños, Negociantes</i> Conducta social: <i>Cerrados, Antipáticos</i>
	Estigma social	Conducta social: Terroristas, Inspiran temor
Caribeños	Estigma social	Conducta social: Machistas
Africanos	Reconocimiento	Competencias Estudiosos Conducta social: <i>Respetuosos, Amigables</i>
	Devaluación	Características personológicas: <i>Indisciplinados</i> Conducta social: Conflictivos, Irrespetuosos con otras culturas, Defiende rigurosamente su cultura
	Estigma social	Características personológicas: Extremadamente religiosos, Poco higiénicos Conducta social: Peligrosos, Terroristas
Asiáticos	Reconocimiento	Características personológicas: <i>Religiosos</i>
	Estigma social	Características personológicas: Poco higiénicos Conducta social: Machistas, Polígamos, Violentos

Tabla 11. Fuente: Elaboración de los autores 2018

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).

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.

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.

Lectura de lo comunitario en los datos

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
Desigualdades por la pertenencia al grupo social Posición económica	Estereotipos		
	El estudiante cubano tiene carencia de recursos económicos Los estudiantes extranjeros cuentan con recursos	Hay evitación del contacto por parte 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.	El contexto áulico se 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 12. Mediaciones por la subjetividad configurada como estereotipos interculturales en el estado de lo comunitario en estudiantes universitarios. Elaboración de los autores 2018

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

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 personalógicas 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 personalógicas: *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 personalógicas: *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 13.

Eje	Configuración subjetiva		
	Estereotipos		
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Auto-estereotipos del estudiante cubano	Reconocimiento social	Características personalógicas: <i>Divertido</i> Competencias: <i>Con buenas opiniones, capaz</i> Conducta social: <i>Sociable, buen compañero, respetuoso</i>
		Devaluación social	Características personalógicas: <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 personalógicas: <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 13. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Los estudiantes extranjeros estereotipan con una connotación de reconocimiento social sus características personalógicas mediante el atributo *bueno*. Estereotiparon mediante atributos devaluados socialmente sus características personalógicas: *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 14.

Eje	Configuración subjetiva		
	Estereotipos		
Diferenciación por rasgos que describen al grupo etnocultural	Auto-estereotipos del estudiante extranjero	Reconocimiento social	Características personalógicas: <i>Bueno</i>
		Devaluación social	Características personalógicas: <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 14. 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 15.

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

Tabla 15 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*. Puede ser visualizado en la tabla 16.

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	<p>Reconocimiento social</p> <p>Devaluación social</p>	<p>Competencias: <i>inteligente y dedicado hacia el estudio</i></p> <p>Competencias: <i>Poco disciplinado, desatento durante clases, poco dedicado al estudio y despreocupado</i>.</p>

Tabla 16. 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 de aprendizaje significativo*. Los datos se visualizan en la tabla 17.

Configuración subjetiva			
Eje	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 17. 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 18.

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.

Configuración subjetiva		
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>	<p>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%).</p> <p>Los estudiantes cubanos hacen mayores contribuciones en la realización de tareas.</p> <p><i>Exponer la parte más larga le toca al cubano porque ellos tienen problemas con el idioma.</i></p> <p><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></p> <p><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></p> <p><i>En mi equipo para seminario todos somos extranjeros.</i></p>

Tabla 18. Fuente: Elaboración de los autores 2018

Grupo escolar tercer año de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica

Diferenciación por rasgos que describe al grupo etnocultural

Los estudiantes cubanos estereotipan con connotación de reconocimiento social sus características personalógicas mediante los atributos *divertido, alegre, y adaptable*, sus competencias con el atributo *original* y su conducta social con el atributo *sociable*. Estereotiparon su conducta social mediante atributos devaluados socialmente.

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. Devaluaron atributos con los que estereotipan sus características personalógicas y su conducta social (Tabla 19).

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

Tabla 19. 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 20.

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

Tabla 20. 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 21.

Configuración subjetiva		
Eje	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 21 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 22.

Configuración subjetiva			
Eje	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>
	Estereotipos acerca del estudiante extranjero	Devaluación social	Competencias: <i>indisciplinados</i>
		Devaluación social	Competencias: <i>están perdidos y son desatentos</i>

Tabla 22. 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 mediante el atributo *poco colaborativos en el estudio*. Los datos pueden ser visualizados en la tabla 23.

Configuración subjetiva			
Eje	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 23. 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 24.

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 24 Fuente: Elaboración de los autores 2018

Lectura de lo comunitario en los datos

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.

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	<p>Estereotipos</p> <p>El estudiante cubano es competitivo, poco cooperativo y poco sociable.</p> <p>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.</p>	<p>Establecimiento de relaciones interpersonales sustentadas en procedencia etnocultural.</p> <p>Los estudiantes extranjeros son los que adoptan estrategias para adaptarse al contexto, sus costumbres e idioma.</p> <p>En equipos de trabajo que incluyen a estudiantes cubanos y extranjeros, los cubanos se destacan y participan más.</p>	<p>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.</p> <p>Aspiraciones de disciplina, unidad, consenso, superación de las diferencias individuales, igualdad, no discriminación, amistad y diversión.</p>
	<p>Prejuicios</p> <p>Como estudiante extranjero prefiero relacionarme con otros extranjeros.</p> <p>Como estudiante cubano tengo mayor afinidad con los cubanos.</p> <p>Como estudiante cubano me relaciono con estudiantes extranjeros en actividades extracurriculares.</p>	<p>Los estudiantes cubanos hacen mayores contribuciones en la realización de tareas por las dificultades con el idioma de los estudiantes extranjeros.</p>	<p>Cooperación</p> <p>Dificultades para conformar equipos interculturales para la realización de actividades académicas</p>
Relaciones en el grupo escolar en función de la actividad de estudio	<p>Estereotipos</p> <p>El estudiante cubano es inteligente y poco colaborativo en el estudio</p> <p>El estudiante extranjero es desatento y despreocupado ante el estudio.</p>	<p>Los estudiantes cubanos excluyen a los extranjeros al conformar equipos de trabajo y los estudiantes extranjeros se autoexcluyen.</p> <p>Formación de subgrupos en función de determinadas características individuales e intereses en el logro de buenos resultados.</p>	<p>Participación</p> <p>Baja implicación activa de estudiantes cubanos y extranjeros en las actividades grupales.</p> <p>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.</p>
	<p>Prejuicios</p> <p>Como estudiante cubano si tuviera que formar un equipo para realizar una tarea docente preferiría hacerlo con estudiantes cubanos.</p>		

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 monografía 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 a partir 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” (p. 77). La coherencia con estas concepciones nos condujo a coincidir con Batista (2018) quien 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 concretadas 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 psicológicas, 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 convertir la 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.

Referencias bibliográficas

- Acanda, J. L. (2001). La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación. *Creemos* (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.
- 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*. São 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). Developing 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 became 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,
- 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. *Educar 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 Psicológica y Sociológica.
- 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*. São 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 postradicalista 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 de 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., & Mitjás, 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 Mitjás, 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 intergrupala. *Psicothema*, 5, 225-236.
- Ibáñez, J. (1990). *Nuevos avances en la investigación social, la investigación de segundo orden* (Vol. 22). Barcelona: Anthropos Suplementos.
- Íbañez, 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 or 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., & 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), (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 tomo, 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 Psychophysicists*.
- 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. Ubillós, E. Zubieta, y D. Páez (coords.). *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Educación
- PCC (2016). Actualización de los Lineamientos de la Política Económica 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), 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), 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. Zubietta, 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.