

Educación intercultural en Cuba. Experiencia desde el modo de actuación profesional del docente universitario

Intercultural Education in Cuba. Experience from the Mode of Professional Action of the University Teacher

Doralquis León González^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-5381-6463>

José Ramón Neira Milian¹ <https://orcid.org/0000-0002-7667-8745>

Juana María Remedios González¹ <https://orcid.org/0000-0001-7030-5326>

¹Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba

*Autor para correspondencia dorismiti80@gmail.com

RESUMEN:

El artículo asienta su introspección en torno al modo de actuación profesional de los docentes universitarios para la educación intercultural. El objetivo se orientó a actualizar la imbricación teórica en la materia, al asumir que en el contexto universitario cubano se están produciendo experiencias educativas asociadas con la diversidad cultural procedente de otras naciones. Por tanto, se estimula a reflexionar acerca del proceso docente en condiciones de interculturalidad, las estrategias pedagógicas para hacerlo de manera eficiente y con calidad, la preparación de los docentes en los fundamentos y principios de la educación intercultural, la identificación de conflictos interculturales, su afrontación y compensación, así como los aprendizajes devengados. En tal sentido, se presentan los resultados parciales de investigación alcanzados que, desde el enfoque de las ciencias de la educación, apuntalan la necesidad de responder a una demanda epistemológica y metodológica.

Palabras clave: profesionales de la educación; educación intercultural; enseñanza superior; formación profesional superior.

ABSTRACT:

The article establishes its introspection around the mode of professional performance of university teachers for intercultural education. The objective was aimed at updating the theoretical imbrication in the matter, assuming that

educational experiences associated with cultural diversity from other nations are taking place in the Cuban university context. Therefore, it is stimulated to reflect on the teaching process in conditions of interculturality, the pedagogical strategies to do it efficiently and with quality, the preparation of teachers in the foundations and principles of intercultural education, the identification of intercultural conflicts, their coping and compensation, as well as accrued learning. In this sense, the partial research results achieved are presented that, from the perspective of educational sciences, underpin the need to respond to an epistemological and methodological demand.

Keywords: *education professionals; intercultural education; higher level education; superior professional formation.*

Enviado: 26/11/2021

Aprobado: 12/5/2022

INTRODUCCIÓN

En los estudios de las ciencias de la educación, con marcada y reciente perspicacia gnoseológica, el interés por el modo de actuación profesional de los docentes para la educación intercultural ha ido aumentando. Numerosas publicaciones dan cuenta de ello, al proponer que la interculturalidad debe replantearse para que se convierta en herramienta crítica y emancipadora, al apuntar a una reflexión en torno a la diversidad en todas sus facetas. Esto ha posibilitado incursionar desde disímiles perspectivas en las posibilidades reales que ofrece la educación para potenciar el desarrollo humano en el ideal de ciudadanía global que se construye, al reconocer, a su vez, que la implicación del docente en dicho proceso resulta crucial.

Como sugieren autores como Sabariego (2002), Aguado, Gil y Mata (2008), Dietz y Mateos (2011), la educación intercultural es un modelo educativo posible, entre otros muchos, para todas las sociedades. No obstante, debe reconocerse que su introducción o aprovechamiento ha tenido distintos escauceos disciplinares que, lejos de esclarecer, impresionan estar dificultando su progreso. Al asumir distancia de un enfoque similar, se parte del supuesto de que su implementación permite, tanto a docentes como a educandos, enfrentar las desigualdades sociales de la realidad objetiva en que se insertan, al adquirir elementos valorativos acerca del desarrollo individual, colectivo y social, que pueden estar compulsándolos o afectándolos. De ahí que en la actualidad se afirme que todos los contextos educativos, por definición de los procesos que tienen lugar en estos, son multiculturales, pues en ellos conviven estudiantes, docentes y personal de apoyo, con diferentes identidades –culturales, religiosas, de género, gremiales, entre otras muchas–, según la procedencia de origen; por tanto, también se producen relaciones interculturales colmadas de conflictos que no pueden dejar de atenderse.

Pensar la educación intercultural implica comprenderla como modelo educativo-cultural que está siempre en construcción. Resulta una manera de entender la educación como un proceso continuo, holístico, que relaciona a todas las dimensiones educativas y no solo al currículo. Dicha relación ha de analizarse de forma dialéctica, para evitar la estigmatización de los sujetos de la educación, al partir de cuatro objetivos fundamentales: equidad, antirracismo, competencia intercultural y transformación social (Besalú, 2004).

La educación intercultural se plantea, entre otros retos, la redefinición de los contenidos, de manera que permita comprender los fenómenos asociados a la globalización, al reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad; y promueve la construcción de una conciencia de ciudadanía global que dé paso a la participación social en alianza con otros actores de la sociedad civil. Se caracteriza por incluir en los programas de estudio y proyectos educativos el pluralismo cultural inclusivo, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes la capacidad de trabajar por una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división, lo que permite el desarrollo de competencias que implican la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y reconocimiento mutuo, transformación y autotransformación, al compartir espacios, experiencias y potenciar la participación responsable, crítica y democrática en la sociedad multicultural (Aguado, Gil & Mata, 2008; Dietz & Mateos, 2011).

Desde la perspectiva enunciada, la educación intercultural se presenta como una opción que recrea la mejor tradición pedagógica desarrollada en cada país o región. En sí misma, no contradice o intenta cambiar la experiencia acumulada, se afianza en ella y, desde los principios que la sustentan, se torna compatible para alcanzar metas poco probables en aquellas en las cuales no se ha reconocido, hasta entonces, que «para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas, y acogerlas en su diversidad» (Medina, Rodríguez & Ibáñez, 2004, p. 62). Esto condiciona el necesario, impostergable y sistemático recorrido por la experiencia internacional, para que sus mejores resultados afloren y puedan asumirse como un reto que proporcione educación de calidad para todos.

En el ámbito universitario, una de las aristas que marca el proceso educativo intercultural se refiere a la actuación profesional de los docentes, para realizarlo de manera exitosa y efectiva. El trabajo educativo en entornos universitarios interculturales, con permanentes interacciones interdisciplinarias y de progresiva complejidad académica, requiere de profesionales con sensibilidad, actitudes y competencias pedagógicas suficientes para responsabilizarse con procesos de esa envergadura. Lo anterior supone indagar, sistemáticamente, en la actualización, preparación y reacción de los docentes ante los retos que este proceso impone y entre los que se encuentran los conflictos interculturales.

En Cuba, la educación intercultural se asume como parte del modelo humanista practicado sin atenuantes específicos para su particularización. Esto está relacionado con una escasa producción científica dentro de las ciencias de la

educación, donde se individualizan ciertos análisis en algunos procesos pedagógicos en los que aparecen indicios de la temática en cuestión. No obstante, los referentes que se tienen no permiten afirmar aún el distanciamiento profesional de la manera en que se practica en otros contextos; empero, sobresalen algunas evidencias circunscriptas a los contextos universitarios para sostener la importancia de su análisis.

En el período comprendido entre 2005 y 2021, la educación superior en Cuba ha respaldado su política de internacionalización, determinada por el arribo y la permanencia de estudiantes extranjeros para cursar estudios en diversas carreras (Agüero, 2016). Por lo tanto, en esa experiencia se están resguardando diversas prácticas pedagógicas que, desde la perspectiva de la educación intercultural, no han sido contextualizadas debidamente. De ahí que la pretensión no sea otra que impedir que se acreciente el vacío teórico, inexcusable, de la producción científica en las ciencias de la educación y actualizar lo que acontece en la temática, con la producción teórica y empírica foránea. Ello hace pensar en la necesidad de indagar cómo se ha desarrollado dicho proceso para sugerir acciones que contribuyan a la actualización y preparación de los docentes en los fundamentos y principios de la educación intercultural, lo cual beneficiará, tanto a los que se desarrollan en instituciones nacionales como a aquellos que lo hacen colaborando desde el exterior.

En atención a lo expuesto, el artículo se afilia a los fundamentos teóricos relacionados con el modo de actuación profesional del docente universitario para la educación intercultural, teniendo como contexto de indagación y resultados la experiencia vivenciada durante la última década (2010-2020) en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, con respaldo del proyecto asociado al programa territorial “Participación de la población en la estrategia de desarrollo 2030”.

DESARROLLO

La actuación profesional del docente en la experiencia de la escuela pedagógica cubana

En Cuba, los fundamentos de la actuación profesional del docente, con apego a la educación universal, inclusiva y humanista, con reconocimiento de la diferencia cultural, se encuentran, con extensa referencia al ámbito universitario, en el pensamiento y la tradición ética y pedagógica desarrollada desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad.

Figuras representativas del pensamiento pedagógico cubano como José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela y Morales (1787-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Enrique José Varona (1849-1933), José Martí Pérez (1853-1895) y Alfredo Miguel Aguayo Sánchez (1866-1948), concedieron notable importancia a la actuación de los docentes para formar valores verdaderos entre los cubanos como ciudadanos universales (Chávez, 1996). Sus ideales, caracterizados por un profundo ideario ético y pedagógico, afirmado en un sólido humanismo para la gestación y consolidación de la nación cubana, convocan al respeto igualitario y emancipador del pensamiento; a la necesidad de

reafirmar las ideas de identidad, cimentadas en el valor de los conocimientos de los pueblos de «Nuestra América»; la promulgación de reformas universitarias que tipificaran una educación autóctona y la formación de valores morales, ideales políticos, sentimientos y convicciones muy cubanas que, desde sus perspectivas pedagógicas, inspiraron no solo el amor y respeto por los educandos en la misión educativa, también el fortalecimiento de la autodeterminación para la emancipación de todos los cubanos.

Un largo período transcurrido desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX, caracterizado por penurias económicas, sociales, políticas y culturales, condujo al país a una situación y efervescencia revolucionaria de cambio social, que también involucró a los pedagogos y que culminó con el triunfo de la Revolución cubana en 1959.

Con el devenir del proceso revolucionario se desarrollaron profundas transformaciones en el sistema educativo, identificadas como «Revoluciones Educativas» que se centraron, en primerísimo orden, en la formación profesional permanente de los docentes, las oportunidades de superación de los educandos y la labor educativa (García & Addine, 2003). Estas transformaciones fueron sistematizadas en cinco períodos, en los cuales se resume todo el esfuerzo revolucionario de la experiencia cubana en educación hasta la actualidad.

Durante el tiempo aludido se organizaron disímiles procesos encaminados a la institucionalización paulatina de la formación de profesores (1962-1971): el surgimiento de los planes de estudio, la combinación del estudio-trabajo y la preparación del profesional ideal de la educación (1972-1980); la implementación de los planes A y B, donde se produce un primer acercamiento al modelo del profesional (1980-1990); el plan de estudio C, donde se explicita el perfil amplio para todas las carreras universitarias (1990-2002); y la implementación del proceso de universalización de la Educación Superior y la radicación del Plan de Estudio D (2002-2013) (Addine, 2013).

Como resultado de las discusiones, los eventos, las publicaciones y la práctica pedagógica producida en todos los niveles de enseñanza, con particular acentuación en la educación superior, la investigación en la educación cubana irrumpió en el siglo XXI con una mayor solidez y definición de los procesos que la constituyen. En la actualidad se transita por el establecimiento del Plan de Estudio E, lo que consolida acciones de perfeccionamiento en cuanto al currículo básico, propio y optativo de cada carrera y las opciones de ciclos cortos de formación.

De una u otra manera, desde una mirada al ámbito de la investigación científica, han ido emergiendo temáticas afines con mayor preponderancia de la pedagogía y la didáctica; y se han identificado disímiles problemáticas por atender, asociadas a la enseñanza y el aprendizaje, la educación en valores, la relación escuela-familia-comunidad, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras, que abrieron campos fértiles y específicos, como el modo de actuación profesional de los docentes en los distintos niveles y en asociación con diversos procesos en que la formación profesional se desarrolla.

De acuerdo con lo expuesto, las experiencias pedagógicas y los resultados científicos, comenzaron a difundirse. De tal modo, germinaron los estudios de un reconocido grupo de investigadores para enriquecer, con sus aportes, lo referido al modo de actuación del profesional docente.

La generalización de los comportamientos profesionales y su alcance en la esfera educativa aparecen, como escarpia investigativa, en trabajos como los de García y Valle (1996) para definir el modo de actuación profesional del docente como necesidad para el autoperfeccionamiento y la concientización de la importancia de su actuación como sujeto del proceso docente educativo. Estos supuestos están basados en elaboraciones de esquemas y modelos de actuación profesional que orientan dicho perfeccionamiento.

En tanto, se concibe por Gala (1999) que la actuación profesional del docente debe entenderse como un sistema de acciones de una actividad pedagógica generalizadora. Esta posee un carácter sistémico, creativo, transformador y autotransformador del modo de actuación que se realiza. La modelación resultante de la actividad pedagógica desarrollada conlleva a una práctica competente, creativa, innovadora, la cual está comprometida consigo, con el proceso docente y con la sociedad donde actúa, en la medida en que promueve y protege la identidad alcanzada.

Otro enfoque, también conectado con la concepción de sistema de acciones generalizadoras, lo propone Fuxá (2004), quien define dicho sistema en secuencias; por tanto, se emplea para actuar sobre el objeto de la profesión de manera estable y, al mismo tiempo, flexible, con el propósito de transformarlo y autotransformarse. La actuación profesional se define en la autopreparación como vía para garantizar la dirección del proceso docente-educativo y, por ende, como la mejor manera de encarar situaciones complejas y muy específicas, pues las acciones generalizadoras que conforman el sistema se corresponden con las funciones de la dirección del proceso y sus modificaciones ocurren en un plano individual, donde la valoración crítica y reflexiva de la práctica pedagógica resulta fundamental; sin esto estaría inconcluso dicho proceso.

Remedios, Hernández, Concepción, Rojas, Ríos, Echemendía et al. (2006) entienden el modo de actuación del docente como el sistema de acciones para la comunicación y la actividad pedagógica, que modela el docente en su ejecución, en un determinado contexto de actuación, mediante el que se manifiesta el nivel de desarrollo de sus conocimientos, habilidades, capacidades, potencialidades creadoras, que le sirven como medio para autoperfeccionarse.

La coincidencia en torno a las funciones que plantean varios autores la reconoce Miranda (2011), quien concibe el modo de actuación como la generalización de los comportamientos, mediante los cuales el educador actúa sobre el objeto de trabajo; es la educación de los niños, adolescentes y jóvenes, por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigido a la formación de la personalidad y a la coordinación de las influencias educativas de la

comunidad escolar, la familia y la comunidad. Este modo de actuación se concreta en un sistema de acciones para la dirección del proceso pedagógico.

Rojas (2017) expone que el modo de actuación profesional se expresa a través de la actividad profesional pedagógica en su carácter humanista, multifactorial, creador e innovador, el cual se direcciona desde el encargo individual y social, al formar parte del proceso docente-educativo, donde tienen lugar las relaciones objeto-sujeto y sujeto-sujeto, y en el cual se produce una integración de lo diverso.

En el trabajo de Rojas (2017) se ofrecen precisiones que resumen y contextualizan la labor profesional del docente, referidas a que actúa en el proceso docente-educativo con el fin de lograr la formación integral de la personalidad del estudiante. Su actuación asume las particularidades del objeto de la profesión, es decir, la dirección de la formación del profesional. La dirección de la actuación se relaciona con las funciones profesionales: docente-metodológica, orientadora e investigativa y en las relaciones entre ellas, y asume las acciones generalizadoras de la dirección del proceso pedagógico. Las acciones (planificación, organización, ejecución, control y evaluación) adquieren carácter de sistema, mediante ellas el docente modela una ejecución y revela un determinado nivel de desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, normas y valores que conforman su identidad profesional. Mientras, la actuación sobre el objeto de la profesión permite la transformación y autotransformación del docente.

Como puede apreciarse, los enfoques –sucintamente presentados– constituyen un camino construido por la escuela pedagógica cubana, con respecto a la comprensión del modo de actuación profesional del docente. Desde esa experiencia, se ilustra, de manera fehaciente, la importancia de atender la diversidad de aspectos que componen la formación integral del profesional, lo que permite establecer puentes de acercamiento recíproco con la manera en que puede gestarse la educación intercultural.

El modo de actuación profesional de los docentes universitarios para la educación intercultural

La puesta en marcha de un pensamiento innovador acerca de la educación inclusiva comenzó su germinación en el período de posguerra (1945-1960) y se institucionalizó entre 1960 y 1980 dentro de las naciones con mayores flujos de inmigrantes, principalmente en Europa y Estados Unidos; también en Canadá y Australia, con particularidades específicas en cada contexto. Como necesidad de consenso discursivo y epistemológico, aparecieron por primera vez los enfoques de multiculturalismo e interculturalidad. Desde ellos también se erigió una respuesta al modelo educativo hegemónico del siglo XX, que no se correspondía con las diversas confluencias culturales de convivencia en un mismo espacio y tiempo (Bonafant, 1998; Neufeld & Thisted, 1999). Para ambas perspectivas fueron asentados diseños experimentales con características específicas, tanto en educación multicultural como intercultural.

Las ciencias de la educación han asumido la construcción teórica y empírica de la interculturalidad, y advertido que solo es posible su existencia posicionada en el modelo de la educación intercultural. No obstante, se observan carencias esenciales para una discusión teórica más orgánica desde la antropología, la historia y la economía, fundamentalmente, para sistematizar el quehacer de este modelo.

El modo de actuación profesional de los docentes universitarios, enfocado en la atención a grupos culturalmente distintos, en tanto práctica pedagógica, no resulta nuevo, pero ha tenido reciente renovación desde principios del siglo XXI. Esto ha conllevado a reflexionar sobre la necesidad de contextualizar la educación en un marco global que la inscriba, como proceso a lo largo de toda la vida, y conlleve a una reflexión y acción educativa. La adopción de enfoques como «aprender a aprender», «aprender a desaprender», «aprender a emprender» y «aprender a arriesgarse», constituyen en la actualidad retos de compromiso con la educación permanente como necesidad y recurso necesario de este siglo, que además constituyen soportes fundacionales de la educación intercultural.

Por tanto, el modo de actuación profesional del docente universitario para la educación intercultural no debe entenderse como un complemento más del proceso educativo. Este representa el centro de atención y anclaje teórico-metodológico para la práctica pedagógica. Su desarrollo y actualización son el resultado de circunstancias históricas, sociales, económicas y políticas concretas, expresadas a nivel regional y nacional que, ante el empuje multicultural de la sociedad-mundo, se presenta como oportunidad inexcusable para la educación.

Varios enfoques acerca del desempeño de los docentes en la educación intercultural puntualizan, desde la diversidad de contextos educativos y prácticas pedagógicas existentes, cómo se teje la relación intercultural en el tiempo y el espacio ocupado por un proceso formativo. Por una parte, está la aludida situación de conflictividad intercultural que puede generarse desde el grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios; y, de otra, saber aprovechar dicha situación como vehículo de apertura e innovación de la formación, con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Sería iluso para las ciencias de la educación no considerar que en el centro de mira de la educación intercultural se encuentra la actuación profesional del docente, porque es garante indiscutible para forjar, a mediano plazo, los cimientos de ciudadanía comprometida globalmente a los que se aspira y que estos perduren en el tiempo; lo cual debe hacerse desde el conocimiento, el respeto y el reconocimiento mutuos, al constituir baluartes culturales indiscutibles para la formación de valores de paz, solidaridad y humanismo (Bárcena, Gil & Jover, 1999).

A decir de Jordán (2004), la figura del profesor se convierte en el instrumento pedagógico por excelencia para la educación intercultural. Dentro de su ámbito de formación debe desarrollar la clarificación conceptual acerca de las nociones principales de la teoría intercultural (cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo); el conocimiento de las culturas diferentes; las competencias pedagógicas para enseñar en clases multiculturales; los

métodos eficaces para asegurar el éxito académico de todos los grupos; las ideas para introducir la interculturalidad en el currículo ordinario; y los criterios para gestionar los conflictos y dilemas interétnicos. Lo anterior permite considerar un abanico de posibilidades para atender, desde la actuación profesional de los docentes, a la otredad que confluye en la construcción del modelo educativo que se practique.

Sabariego (2002) considera como pilar en la educación intercultural la actuación profesional de los docentes, al trabajar la conformación de una identidad cívica, donde aprender a convivir, a cooperar y a dialogar, democráticamente, con todos y entre todos los miembros de los diferentes grupos culturales, exige disponer de un sentido crítico de la propia cultura; es decir, el docente es la persona cuya sensibilidad y compromiso con una educación intercultural auténtica puede ayudar no solo al alumno, también a la familia, al conocer y respetar su idiosincrasia cultural y su identidad, y al hacerlos partícipes de la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro e interacción cultural, donde su participación e implicación en las acciones socioeducativas desarrolladas, sean vistas como necesarias y enriquecedoras. Esto genera, a su vez, una capacidad profesional de involucramiento y autotransformación durante el proceso formativo.

En Cuba, los trabajos de referencia de Urquiza y Agüero (2010) y Agüero (2016) enfatizan la importancia de la actuación profesional en educación intercultural en el ámbito formativo de los educandos de carreras como medicina, turismo y lenguas extranjeras, fundamentalmente. Impresiona, a pesar de la existencia de disímiles experiencias prácticas, no disponer de publicaciones en las cuales aparezcan los análisis respectivos de lo acontecido en las carreras pedagógicas adscritas a las universidades cubanas.

La educación intercultural en contexto. Reconstrucción de una experiencia desde el modo de actuación profesional del docente universitario

El caso específico de este trabajo tiene como referente temporal dos momentos. El primero, realizado entre 2002 y 2014, está matizado por una oleada de estudiantes procedentes de diversas naciones para cursar estudios superiores en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez” y, en menor medida, en la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”. Un segundo momento, desde 2014 hasta la actualidad, se caracteriza por la integración entre ambas universidades y una disminución en el número de estudiantes procedentes de otras naciones.

De acuerdo con lo expuesto, el escenario de proximidad se circunscribió a la Facultad de Ciencias Pedagógicas y seleccionó como protagonistas a los docentes que integraban las carreras de Licenciatura en Educación, especialidades de Pedagogía Psicología y Educación Especial, en las cuales se han producido experiencias de educación intercultural sin un análisis científico de sus resultados y donde se ha colocado en el centro de atención el

modo de actuación profesional del docente universitario, su noción y comprensión del modelo educativo practicado, y la reacción ante los conflictos interculturales identificados.

A través de varios métodos y técnicas como la consulta documental, el sondeo de opinión por cuestionario y la entrevista en profundidad, se procedió a la recogida de información. Se identificó como unidad de análisis a 73 sujetos vinculados con la formación profesional de estudiantes extranjeros acogidos en las dos carreras seleccionadas. Para el trabajo con el sondeo de opinión fueron seleccionados 51 docentes (69,86 %) de ambas carreras, quienes debían emitir las respuestas de evaluación a un cuestionario conformado a partir de las acciones generalizadoras del proceso llevado a cabo. En relación con las entrevistas en profundidad, estas se aplicaron a 11 directivos (15,06 %) que asumieron, en distintos momentos del proceso, acciones de dirección, coordinación, control y evaluación desde el nivel de rectoría, la facultad y las carreras.

Como resultado general pudo corroborarse que la experiencia vivenciada –asumida como educación intercultural– posee puntos de contactos y divergencias apreciables con respecto a la desarrollada en otros países, pero con un valor apreciable desde la estimación esgrimida en cuanto a la actuación profesional de los docentes en el caso particular de las carreras seleccionadas. Esto marca un primer paso para asentar la necesidad de patentizar, teórica y empíricamente, lo acontecido, de modo que sirva y contribuya a actualizar y perfeccionar el trabajo de los docentes en la temática.

Como resultado, el sondeo de opinión evidenció dispersión de criterios acerca de reconocer la experiencia vivenciada con los estudiantes extranjeros como educación intercultural. No obstante, la introducción de criterios de evaluación asociados a dicho modelo, dentro del proceso de formación implementado, demostró la adhesión a una praxis que no discrepaba y que acentuaba la orientación hacia el modelo intercultural.

En la evaluación del proceso de diagnóstico y planificación (Fig. 1), pudo apreciarse la valoración de «suficiente» (82,35 %), con respecto a la selección de los docentes para atender a los estudiantes extranjeros. Esta elección contrastó con el 86,27 %, que consideró «insuficiente» su experiencia previa para ejecutar la actividad. Ambas elecciones guardaron relación con la tendencia a la insuficiente preparación docente, previa a la declaración del proceso que se llevaría a cabo (35,29 %) y, con igual comportamiento, para el estatus de igualdad grupal ofrecido (39,21 %). En otro orden, el reconocimiento de la diversidad cultural alcanzada fue valorado como suficiente por el 88,23 %, mientras el 45,09 % consideró insuficiente el diagnóstico integral practicado.

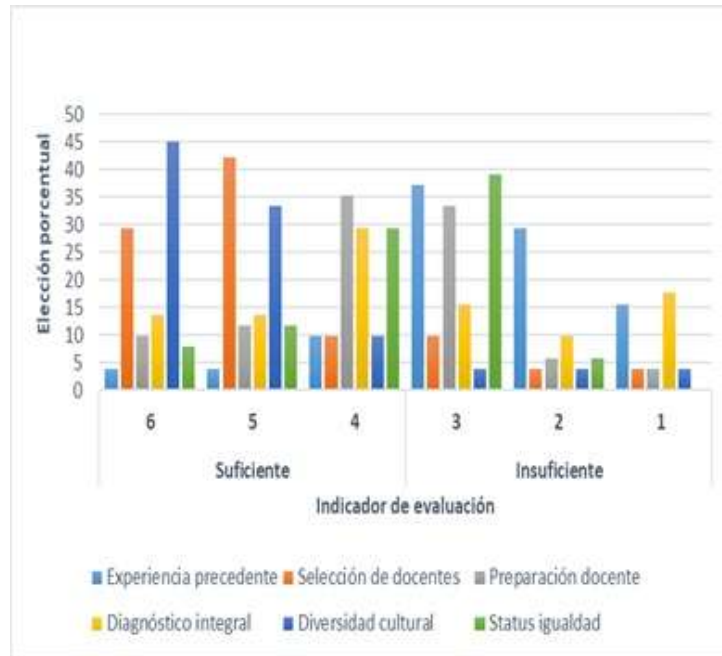


Figura 1. Diagnóstico y planificación.

Para el proceso de ejecución (Fig. 2), los criterios de evaluación fluctuaron entre el 90,19 % de las respuestas que calificaron como «adecuados» los contenidos impartidos; y una práctica «inadecuada» de comunicación intercultural y promoción de un clima de confianza, con el 82,35 % y 84,31 %, respectivamente. Por su parte la promoción de saberes compartidos, de conocimiento inclusivo y relevante, mostró una tendencia hacia lo inadecuado de su implementación con el 92,15 % y el 50,09 % para cada caso, con similar tendencia en la reducción de prejuicios de la otredad, al alcanzar el 88,23 % de las respuestas emitidas.

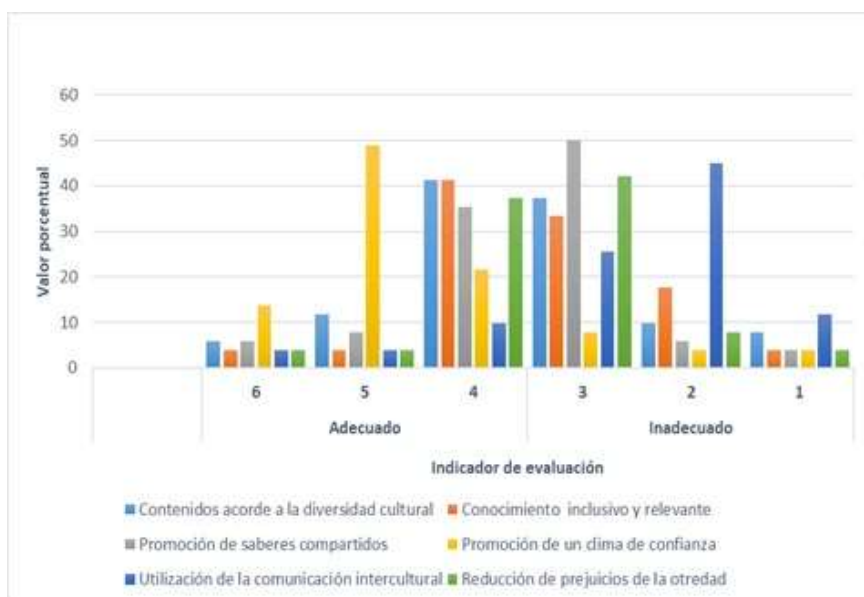


Figura 2. Ejecución.

En el proceso de control y evaluación (Fig. 3), la identificación de conflictos interculturales y la afrontación de estos se valoraron tendencialmente como «indefinido» (88,23 %); mientras, la compensación de los conflictos interculturales se evaluó como «indefinido» (86,27 %). La implementación de la evaluación integral y la satisfacción con esta se calificaron como «definido», con el 72,54 % y el 88,23 %, respectivamente. La coevaluación «indefinido» tuvo el 82,35 % de las respuestas.



Figura 3. Control y evaluación.

Como puede apreciarse, los datos obtenidos de la consulta efectuada a los docentes vinculados a la experiencia de educación intercultural mostraron limitaciones en el ámbito de la preparación, el estatus de igualdad grupal ofrecido y el diagnóstico integral desarrollado. Por tanto, esto no favoreció la implementación adecuada de procesos de comunicación intercultural, y no generó un clima de confianza favorable a la promoción de saberes compartidos, de conocimiento inclusivo y relevante, que ayudase a la reducción de prejuicios de la otredad, lo que sin dudas redundó en la no identificación de conflictos interculturales, su afrontación y compensación. De este modo, se enfatiza la necesidad de realizar una lectura mucho más profunda acerca de lo acontecido y, con los aprendizajes devengados, favorecer el perfeccionamiento del modo de actuación profesional de los docentes en situaciones de interculturalidad. En las entrevistas a los directivos, el problema fundamental de los educandos durante su permanencia en Cuba pasó a ser el contraste de realidades, «aquella y esta», «nada igual», «distante». Ellos quedaron muy extrañados y, al mismo tiempo, aprendieron todo lo que consideraban novedoso para su formación personal y profesional. De ahí que se reconocieran muchas carencias y potencialidades existentes en el actuar profesional y la preparación docente.

Diseñado desde una visión ministerial, en el organigrama de trabajo para la acogida de los estudiantes extranjeros, se excluyó a los representantes de la universidad del proceso de selección, orientación y ubicación en las áreas de formación específicas. Por tanto, en las narrativas de los directivos se dejó entrever con claridad que asumieron un proceso carente de autonomía –en lo que a la concepción general y el diseño específico se refiere–, por lo que se suscitó de inmediato el necesario reordenamiento interno e innovador, complejo por naturaleza, de preparación pedagógica.

[...] la universidad no tuvo implicación en el proceso de selección, [...] esos estudiantes vinieron aquí por los programas de colaboración que existían, nosotros [se refiere a los directivos de la Universidad de Sancti Spíritus]; no seleccionamos a los estudiantes, ya vinieron predeterminados desde allá hasta aquí [se refiere a la selección en su país y, luego, a la ubicación otorgada por universidades y carreras durante su estancia en La Habana]. Habían dejado atrás a su familia, sus vidas personales, era como tener otra vida lejos de la casa, del lugar en donde naciste, eso no era fácil para ellos y tampoco para nosotros porque teníamos que ser muy profesionales para ayudarlos a que se sintieran bien [...] (Directivo 01).

El proceso, en su amplitud, formaba parte de una iniciativa entre el Estado cubano y sus homólogos extranjeros para favorecer que jóvenes residentes en los países de origen, pertenecientes a grupos vulnerables, cursaran estudios en universidades cubanas de forma gratuita o, en casos específicos, pagando una cuota de la cual se hacían responsables sus Gobiernos.

Durante la convocatoria, organización, aceptación y selección hasta la llegada a La Habana, los estudiantes eran informados acerca de la universidad de destino y las carreras específicas que cursarían. Dicha coordinación se estableció, directamente, por los ministerios de Educación y Educación Superior, respectivamente, garantes del flujo de información con las contrapartes extranjeras y las universidades cubanas.

[...] llegaron de Panamá, Perú, Venezuela, también muchos mexicanos, los primeros de ellos con distintas diferencias, por ejemplo, las existentes entre los que arribaron desde Guajaca y los del Distrito Federal [...]. Teníamos estudiantes de Nicaragua, Guatemala, Honduras, El Salvador, Jamaica, Belice, Haití, San Vicente y las Granadinas, Siria; también llegaron de la República Árabe Democrática de Saharaui. Estos últimos estudiantes eran muy solidarios entre ellos y con los demás, ellos sí aprovecharon mucho su tiempo no solo en Sancti Spíritus;

en toda Cuba tenían amigos en sus provincias y mantenían comunicación e intercambios permanentes [...]. Claro, las diferencias se hacían notar y, en muchos, yo diría que en la mayoría, se notaba gran humildad. Eso se veía por sus gestos, la forma de vestir, las preguntas que hacían [...] (Directivo 04)

Por un lado, los directivos se adentraron en un proceso del cual conocían muy poco en relación con la diversidad cultural de los educandos; y, por otro, era evidente la insuficiente preparación para afrontarlo exitosamente, debido, en lo esencial, al tiempo disponible para su puesta en práctica. A partir de ese supuesto, reconocieron que hubiese resultado mucho más difícil efectuar la acogida sin la existencia de una disposición y convicción profesional de los docentes para el trabajo en grupo, por encima del individual, hecho estratégicamente imprescindible para encausar acciones concretas.

[...] nos preocupaba que existiera en nosotros alguna actitud discriminatoria hacia ellos, eso no podía suceder en modo alguno. Estábamos pendientes de que todos pudiéramos entender y aceptar sus diferencias, lo que nos imponía preparación de verdad. Eso nos preocupó mucho desde el primer momento en que se conoció de la llegada de los estudiantes y se ha mantenido así todo el tiempo [...] (Directivo 01)

[...] en la atención que debían recibir se discutió siempre que era sin privilegios. No se trataba de que por ser extranjeros los íbamos a tratar diferentes; quiero decir, diferente a los cubanos, pero constantemente estábamos pensando en que no podíamos imponerles nuestra forma de actuar y pensar como cubanos, porque vivimos en un sistema social diferente al de ellos y, claro, sabíamos que sería una prueba dura para ellos y para nosotros. No podíamos hacer quedar mal al proyecto, nos iba la vida, aunque parezca un poco exagerado, pero así fue desde el principio [...] (Directivo 07)

En las entrevistas sobresalió, como un aspecto significativo y generalizado, la necesidad de trabajar con indicadores que les permitieran a los directivos conducir el proceso en un clima de respeto, reconocimiento de la diferencia cultural e inclusivo. De modo general, expresaron en sus respuestas que no fue difícil sostener y confrontar estos principios, pues constituían parte de su actuación profesional –formada en la experiencia de la escuela cubana de

educación—, lo que, a su vez, fue captado y expresado por las primeras impresiones entre los estudiantes. Esto constituyó la base principal para la selección de los docentes vinculados directamente al proceso, pero no la única. En relación con la conformación de un grupo de trabajo para la preparación docente, las respuestas obtenidas se muestran ambiguas en cuanto a diferenciar el contenido.

[...] en honor a la verdad, no puede decirse que existiera un equipo, como el equipo encargado de todo, pero sí hubo uno para la preparación, encabezado por la dirección de la universidad y al que nos sumamos quienes teníamos responsabilidades específicas, pero al final éramos los profesores solos, por interés propio, a veces en dúo o formando algunos grupos, los que cumplíamos tareas dirigiendo. Nos percatamos de que el interés por prepararse era muy elevado, la autopreparación ha sido decisiva en todo momento. Ahora se puede pensar que se debió hacer diferente, pero el tiempo apremiaba, las informaciones llegaban muy justas, como decimos los cubanos, “eso es para mañana”, todo era nuevo, había que hacerlo de todas, todas [...] (Directivo 06)

[...] primero se creó un grupo reducido; luego se fue ampliando. Eso estaba coordinado por el rector [Dr. C. Jorge Luis Aneiro], los decanos y se incorporaron también otros miembros de la dirección de la universidad, y hasta se llamaron a algunos profesores con mucha experiencia para que se incorporaran al grupo [...]. Allí nos preparábamos y se repasaba el protocolo a seguir, y se hablaba de todo lo que políticamente significaba la presencia de los estudiantes extranjeros entre nosotros [...] (Directivo 05)

[...] la preparación consistía en repasar cosas importantes de la cultura de esos países, también la situación política [...]. Tuvimos que trabajar mucho con la ley de Educación existente en esos países, porque en Cuba no hay, ahora es que estamos trabajando en ese sentido. Ellos sí venían con el conocimiento de sus leyes, las dominaban y tuvimos que estudiarlas para atemperar los programas a ellas. No fue fácil, no estábamos preparados para eso, pero sabíamos que podíamos hacerlo y por eso nos esforzamos mucho; era hacerlo, claro, pero bien, porque se trataba de la formación profesional de estudiantes de diversos países y culturas que vinieron con muchísimas expectativas para su formación y que nosotros no podíamos defraudar [...] (Directivo 01)

Como consenso, se precisa que no estaba definida una preparación del modo tradicional al acostumbrado; es decir, se iba diseñando de acuerdo con la información que llegaba y que guardaba relación con los estudiantes, pues no siempre se disponía de los detalles de su procedencia u origen. Esto se debía, principalmente, a que al interior de los grupos existían también diferencias culturales por países, naciones o pueblos; incluso, con marcadas barreras idiomáticas. Asimismo, había diversidad de tipo legislativo para cada país y, en sentido particular, se encontraba el aspecto formativo precedente que acompañaba a cada estudiante, que no se conocía hasta el momento de su arribo.

Desde la coordinación nacional se habilitaron mecanismos para la capacitación. Se realizaron concentrados metodológicos y se visitaban las universidades que funcionarían como destino, esencialmente para ahondar en temas relacionados con la organización del proceso docente, el funcionamiento de la residencia estudiantil y, muy en específico, el cumplimiento del reglamento para los becarios extranjeros. También se trataban aspectos como los derechos, los deberes y las obligaciones en calidad de estudiantes no nacidos en Cuba y las adecuaciones curriculares que debían implementarse una vez realizados los diagnósticos pedagógicos integrales.

Como procedimiento, todos los entrevistados coincidieron en que las orientaciones para la organización y planificación del proceso emanaban desde el nivel de dirección de la universidad hasta los de facultad y de ahí al departamento, los colectivos de carrera, las disciplinas y las asignaturas. Por tanto, la preparación más efectiva la realizaban los docentes por su cuenta, como mecanismo más recurrente para hacerla de manera sistemática e improvisada, casi siempre, a partir de los referentes socioculturales del país de origen de los educandos, que se concretaba con lecturas previas o durante el intercambio con ellos. En algunos casos, las respuestas tendieron a priorizar la preocupación latente de reconocer si lo que se hacía tenía, o no, sustento en alguna plataforma programática o documento de trabajo metodológico.

Para los entrevistados, la selección de los docentes que conducirían el proceso a nivel de carreras estuvo condicionado por criterios muy específicos. Estos se centraron en la categoría docente, la experiencia profesional acumulada desde lo académico, investigativo y extensionista, y se otorgó importancia considerable a la valoración individual de tipo política y moral. Esto último marcó sobremanera el inicio de los encuentros con la diversidad cultural de los estudiantes insertados en las aulas. Se temía que surgiesen situaciones contrastantes en cuanto a las realidades de cada país y la de Cuba, por lo que el docente debía estar preparado, desde su actuar profesional e ideológico, para cualquier escenario.

[...] se formó el claustro con una selección de profesores entre los más capacitados [...] (Directivo 09)

[...] preparamos ese claustro muy bien a partir de lo que consideramos. En nuestra experiencia profesional no tuvimos un manual; discutíamos todo el tiempo lo que iba aconteciendo, cómo enfrentar este o aquel problema, cómo ayudar a que se sintieran mejor [...]. Eso sí eran colectivos de años verdaderos: siempre en análisis sistemático del proceso, de los contenidos y resultaba difícil, pero rectificamos lo que debía hacerse y así fue todo el tiempo que ellos estuvieron aquí [...] (Directivo 02)

[...] nosotros como formadores teníamos una misión bien objetiva y era hacer con calidad el acompañamiento durante esa formación [...]. Ellos venían para acá y había que atenderlos, teníamos que apoyarlos, entenderlos y contábamos con la experiencia profesional de muchos, y el deseo y la disposición de todos para lograrlo, pero no quiere decir que siempre fuera de forma bilateral; lo más difícil siempre está en lo que aparenta ser más fácil y en este caso era lograr comunicarnos para entendernos [...] (Directivo 05)

[...] ellos se interesaban por cosas muy específicas de la cultura cubana que debimos atender con mucha seriedad, como fueron los temas relacionados con la economía en el socialismo, los salarios en Cuba, las diferencias sociales existentes; hubo quien deseaba hasta especializarse en la economía cubana, querían conocer y aprender una verdadera gama de cosas que desbordó toda la planificación que pensamos y organizamos. Por momentos nos sentimos superados, pero no dejamos nada suelto, sin atención; si no estaba un especialista, buscábamos a otro, pero siempre hubo un intercambio. Y, lo que más importaba, nunca se impuso un criterio que saliera de lo que pensamos nosotros sobre nuestra realidad, porque ellos eran muy cuidadosos, más que nosotros mismos, en revelar nuestros problemas y los planteaban con mucho respeto. Se veía que tenían una cultura para el diálogo, el intercambio, la polémica [...] (Directivo 01)

Con la ubicación de los estudiantes extranjeros en la universidad se inició todo un accionar pedagógico para favorecer la integración en grupos y, a su vez, definir las estrategias de trabajo a nivel de carreras, colectivo de años y disciplinas. De este modo, la imbricación de los docentes en el proceso aumentó. Se inició así una experiencia de

convivencia con la diversidad cultural, cargada de preocupaciones en la transición hacia la formación profesional, hasta ese momento no conocida.

Como resultado, en las opiniones expresadas por los directivos, se hace incuestionable el encargo profesional asumido por los docentes, al valorar la diversidad como una riqueza monolítica dentro del proceso formativo. Debían prestarle atención consciente al papel que encarna la actuación profesional, al favorecer la argumentación por encima de análisis vacuos que entorpecieran el desarrollo individual y colectivo, la inteligencia y el control emocional necesario en cada año académico, teniendo en cuenta la confluencia de opiniones diversas y diferentes, que podían orientar el diálogo, también, desde el disenso. Lo anterior redundaba en favorecer la conducción del proceso desde la experiencia académica y de vida en Cuba.

En otro orden, durante todo el proceso la hibridación cultural conocida en otras experiencias internacionales no se favoreció. El aumento de la matrícula de estudiantes provenientes de distintas naciones condujo a decisiones que, inicialmente, respondían a las escasas referencias con respecto a la conformación de grupos mixtos entre nacionales y extranjeros. Esto se institucionalizó y se prefirió trabajar con grupos en los cuales la característica esencial fuera la procedencia, lo que permitió que la confrontación grupal de ideas fuera siempre «supuesta» por una realidad distinta a la cubana. Lo expuesto guarda relación con la necesaria preparación que debían tener los docentes desde su actuación profesional en el contexto educativo.

[...] se eligió la variante de tener grupos mixtos por nacionalidades y no con cubanos. En el caso de los angolanos se mantuvieron solos, pues llegaron a ser grupos muy grandes, que siempre permanecieron así, aunque en su interior se notaba una diversidad cultural tremenda; como procedían de distintas regiones, eso se notaba mucho [...] (Directivo 09)

[...] los grupos eran mixtos de cinco o seis nacionalidades [...]. Al inicio comenzaron siendo grupos mixtos con cubanos, que, incluso, llegaron a graduarse de esa manera; pero luego solo quedaron los mixtos conformados por los becarios extranjeros [...]. La composición era diversa en cuanto a la edad y el lugar de procedencia, lo que marcó diferencias individuales y colectivas [...] (Directivo 02)

[...] trabajar con extranjeros llevó a tener tremenda preparación, porque la idiosincrasia de esos estudiantes distaba mucho de la nuestra [referencia a los estudiantes cubanos matriculados en la Universidad de Sancti Spíritus]. [...] Ellos [los estudiantes extranjeros]

vienen de un país capitalista donde “el hombre es el lobo del hombre”, donde prima la competencia profesional para alcanzar las plazas y los puestos laborales. Trabajar con una mente que está condicionada para insertarse en el mercado laboral de ese modo, no es fácil, y optamos por trabajar el componente educativo con grupos solo compuestos por estudiantes extranjeros; no con cubanos [...] (Directivo 01)

La decisión de trabajar con grupos mixtos de estudiantes posibilitó que se hicieran demandas muy puntuales al proceso docente. En primer lugar, se tuvo lo referido a la evaluación académica individual; luego, los temas relacionados con la convivencia, tanto en las aulas como en la residencia estudiantil, lo que acarreó conflictos interculturales que, en muchos casos, aparentemente, no fueron visibilizados. Por tanto, el rigor en el trabajo metodológico por carreras, colectivos de años y disciplinas hizo que durante la experiencia se actualizara y revisara, críticamente, la actuación profesional de los docentes. En las opiniones emitidas se lee que no podían existir brechas de comunicación al interior de los debates profesionales, porque quedarían solapados muchos temas que, a la postre, serían conflictos irresueltos.

[...] esos estudiantes no se podían evaluar superficialmente. El profesor debía tener profundos argumentos de por qué le daba a un estudiante una nota superior, diferente a la de otro, porque hacían reclamaciones muy serias, exigían a los profesores respuestas convincentes y objetivas de la decisión tomada con una nota [...]. Hubo momentos de mucha tensión, pues no se lograba fácilmente la comprensión por parte de ellos de la objetividad con que se evaluaba, de lo educativo de la evaluación; se puede decir que eso fue de lo más complejo que vivimos [...] (Directivo 08)

[...] eran de los estudiantes que, si no estaba bien la clase dada, reclamaban, lo hacían directamente ante el profesor y lo ratificaban ante la Decana. No puede decirse que por esta situación nos faltaran el respeto a alguno de nosotros; no, eso no sucedió, pero hubo sus situaciones tensas, aunque siempre se llegó a la comprensión mutua mediante el diálogo oportuno [...] (Directivo 02)

[...] ellos ya tenían, pero también desarrollaron aquí muchas más habilidades que con las que llegaron; sí conocían mucho, diría que de todo un poco, lo que les faltaba era ese ajuste de la

formación profesional que aquí les ofrecimos y enseguida lo captaron porque ellos estudian sin perder el tiempo, lo que llevó a que el claustro siempre estuviera en preparación metodológica, que siempre nos estuviéramos preparando. Eso no se descuidó nunca porque eran muy exigentes con ellos y con nosotros [...] (Directivo 06)

Uno de los retos asumidos por la actuación profesional de los docentes fue la realización del diagnóstico pedagógico integral, individual y grupal, de manera objetiva, que sirviese de guía para el desarrollo del proceso. Desde sus análisis, los entrevistados expresaron que los resultados alcanzados con el diagnóstico les permitieron esclarecer campos del conocimiento cultural no apropiados hasta ese momento, debido a la escasa información existente; concretar enfoques acerca de la diversidad cultural con la cual se trabajaba; y considerar, como punto de partida y retorno, el universo cosmológico –expectativas de formación profesional y de vida, ideologías, valores, sistemas de comunicación, entre otros– válido para cada educando.

[...] esos estudiantes venían pasados de la edad que tienen los estudiantes cubanos para iniciar la universidad; muchos ya tenían cumplidos 25 y 26 años, edad con la que aquí se egresa [...] (Directivo 5)

[...] ellos llegaron de distintos países, con experiencias formativas también distintas, donde terminar un grado preuniversitario es muy fuerte; la pruebas, los exámenes, tienen una exigencia considerable y eso llevó a que nosotros tuviéramos que formar un claustro de profesores de las mejores competencias que había en cada facultad y carrera [...] (Directivo 01)

[...] nos exigíamos al máximo porque ellos [los estudiantes extranjeros] nos lo demandaban todo el tiempo y, claro, eso nos obligaba a prepararnos mucho [...]. Los estudiantes extranjeros que vinieron a esta universidad, siempre estaban estudiando, siempre se estaban superando y nosotros con ellos [...] (Directivo 08)

En relación con los conflictos interculturales, los entrevistados reconocieron de manera ambigua que la manifestación de estos solo se produjo en determinados momentos, y obedeció a situaciones y temas muy particulares. No refirieron que existiesen situaciones de conflictividad real, pues consideraron que hubo trabajo preventivo en todo momento.

[...] nosotros no veíamos conflictos sino respeto a cada cultura, aunque golpeaba la parte económica de financiamiento que tenían algunos grupos, que también eran respaldados por sus embajadas o por las familias que se preocupaban también; aunque eran casos específicos porque no todas podían venir hasta aquí [se refiere a Cuba, Sancti Spíritus], pero hubo quien sí pudo y eso desequilibraba un poco la convivencia [...] (Directivo 09)

[...] conflictos hubo, pero no siempre; cuando surgían, aparecía una solución inmediata y la discutíamos en el claustro [...]. Estábamos siempre atentos a cualquier detalle de ese tipo [...] (Directivo 07)

[...] en la convivencia con los cubanos nunca surgió un problema que no tuviera solución inmediata, pero no se trataba de conflictos puramente hablando. Nosotros previmos que la convivencia sería difícil, no solo con los cubanos, también entre ellos, por eso no se produjo una convivencia mixta por cuarto [cubanos y extranjeros], se trató siempre que pertenecieran al mismo país [...] (Directivo 04)

Entre los conflictos surgidos, que se mencionan como los más significativos, se encuentran los de tipo académico, por la competencia y la calidad de la evaluación implementada; también las demandas por insatisfacciones durante la convivencia en la residencia y aspectos concretos de manifestaciones culturales de pueblos pertenecientes a una misma nación.

[...] los árabes pidieron estar aparte en la beca [referencia a la residencia estudiantil universitaria] [...]. Su religión era muy diferente a la practicada por los latinoamericanos o por los demás grupos [...]; tenían su alfombra, hacían su té y lo brindaban a quienes los visitaban, eran muy sociables, tenían sus costumbres muy arraigadas en el espacio de la beca y nosotros entendimos que debíamos darle intimidad, debían tener el espacio y tiempo necesario [...]. En la beca no se mezclaron con otras culturas, ellos estaban solos y eso nos trajo problemas. Algunas explicaciones no fueron nunca convincentes, pero no nos quedaba otra alternativa que el diálogo [...] (Directivo 03)

[...] hubo reclamaciones todo el tiempo, de por qué ellos sí y los demás no, de las relaciones innecesarias, siempre hubo que estar atento a la manera en que la convivencia se daba. Eso trajo muchos criterios y, aunque entendían que no se hacía intencionalmente, siempre quedó un sabor de insatisfacción [...] (Directivo 06)

[...] tenían total libertad para reunirse y hablar de sus cosas, sus preocupaciones y problemas. Nosotros nunca interferimos en eso, pero sí se tenía mucho cuidado de que, cuando se les convocara, no fuera por algo sin sentido para ellos, y nunca nos mezclamos en temas específicos de sus culturas, de sus rituales, pero acudimos siempre que hubo dolor por una noticia triste de la familia, o por eventos climáticos que afectaron a los suyos, o por represión a sus amigos en sus países. Estábamos ahí para apoyarlos en lo que les afectara y que nos permitieran compartir [...] (Directivo 04)

En las respuestas ofrecidas por los directivos también hubo referencias concretas a la solución temprana de los conflictos que pudieron surgir; se reconoció, al mismo tiempo, que sí estaban advertidos de su posible aparición por la propia diversidad cultural intra- y extragrupal. Al considerar esto, los entrevistados manifestaron que en las discusiones el estudiante cubano no se contaba, solo aparecía esporádicamente por relaciones de amistad ya establecidas, las que garantizaban su presencia para formar parte de un tema específico.

[...] asumimos una tarea que en la marcha nos dimos cuenta que nos superaba, pues faltaba preparación; teníamos muchas lagunas de qué hacer ante cada situación, problemas o conflictos, incluso, no estábamos acostumbrados a la manera de establecer una comunicación directa con ellos. Hasta faltaban las palabras; a pesar de las carencias, evitamos que fueran mayores los conflictos que identificamos y con los que trabajamos [...] (Directivo 05)

La lectura de las respuestas ofrecidas y su análisis demuestra que resultaba difícil favorecer los procesos de mediación, ya que en ocasiones las situaciones eran muy particulares de cada grupo. En todo caso, se puede afirmar que la interculturalidad supone, ante todo, una elaboración social y pedagógica democrática, para lo cual no siempre se tiene la preparación necesaria, al menos suficiente, por lo que ha de ser innovadora dentro del modelo educativo que se practique para que permita la superación de los obstáculos que aparezcan.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos que relacionan el modo de actuación profesional del docente universitario y la educación intercultural demuestran la necesidad de prestar la atención debida a la diversidad cultural desde todas las dimensiones educativas y no solo desde el currículo. Esto requiere de profesionales con sensibilidad, actitudes y competencias pedagógicas suficientes para responsabilizarse con procesos de esa envergadura, lo que no siempre se tiene en cuenta para hacerlo con calidad, de manera efectiva, sustentable y con alcance para todos.

En atención a lo expuesto, se asume que la educación intercultural en Cuba está en desarrollo. Lo acontecido en las universidades cubanas, con la presencia de estudiantes procedentes de culturas foráneas, demanda la actualización y adecuación de los principios de la educación intercultural a las prácticas profesionales de los docentes. En el análisis de la experiencia vivenciada en la Universidad de Sancti Spíritus, se identifican puntos de contactos y divergencias apreciables con respecto a la desarrollada en otros países. En el caso particular, tiene un valor apreciable la estimación esgrimida en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural en el proceso formativo, la preparación pedagógica en la temática, así como la identificación de conflictos interculturales, su afrontación y compensación, lo cual marca un primer paso para asentar su importancia teórica y empírica en el modelo educativo cubano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I. & Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. *Revista Complutense De Educación*, 19(2), 275-92. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A>
- Agüero Contreras, F. (abril-junio de 2016). Multicultura e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación *Educ. Pesqui*, 42(2), 459-75. DOI: [10.1590/S1517-9702201606146327](https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606146327)
- Bárcena, F., Gil, F. & Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer. <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433014481.pdf>
- Besalú, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En Parrilla, Á. & López Melero, M. (coord.), *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia*. Málaga. https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/formacion_de_docentes_atencional_a_diversidad.pdf
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Dietz, G. & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública (SEP). <https://www.uv.mx/iee/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>
- Fuxá, M. (2004). Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Tesis de Doctorado. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Gala, M. (1999). *Modos de actuación: una reflexión para el debate*. La Habana: Instituto Técnico Militar “José Martí”.
- García, G. & Addine, F. (2003). Curriculum y profesionalidad del docente. En Addine, F., Blanco, A., Chirino, M. V., García, G., Parra, I. B., & Recarey, S., *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, L. & Valle, A. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Jordán Sierra, J. A. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En Jordán Sierra, J.A., Besalú X., Aguado, M.T., Bartolomé M., Moreno C., Sanz M., et al., *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. https://www.catarata.org/libro/la-formacion-del-profesorado-en-educacion-intercultural_102920/
- Medina, A., Rodríguez, A. & Ibáñez, A. (2004). *Interculturalidad. Formación del profesorado y Educación*. Madrid: Pearson Educación. https://www.researchgate.net/publication/28126360_Interculturalidad_formacion_del_profesorado_y_educacion
- Miranda Lena, T. (2011). El modo de actuación profesional y su formación en las carreras pedagógicas. *Varona*, (53), 24-8. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635575004.pdf>
- Neufeld, M. R. & Thisted, A. (1999). El crisol de razas hecho triza. En Neufeld M. R. & Thisted A. (Comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-57). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba). <https://tamawasilcov.files.wordpress.com/2014/06/de-eso-no-se-habla-por-m-rosa-neufeld.pdf>
- Remedios, J. M., Hernández, T., Concepción, M. L., Rojas, M., Ríos, M., Echemendía, D.M., Trujillo, N., et al. (2006). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del Instituto Superior Pedagógico. Propósitos y perspectivas*. La Habana: Editorial Academia.
- Rojas Hernández, M. (2017). Modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa [Tesis doctoral]. La Habana: Editorial Universitaria.

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Editorial Desclée.

Urquiza García, C. & Agüero Contreras, F. (2010). Universidad y multiculturalidad: una interpretación teórica. *Revista Universidad y Sociedad*, 2(2), 1-8. DOI: [10.1590/S1517-9702201606146327](https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606146327)

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución autoral

Doralquis León González: Ideas, formulación de los objetivos y las metas generales de la investigación, investigación, recolección de datos/evidencias, redacción del borrador inicial y redacción-revisión y edición.

José Ramón Neira Milian: Responsabilidad de gestión y coordinación de la planificación y ejecución de la actividad de investigación, adquisición del apoyo financiero para el proyecto que conduce a esta publicación, y revisión crítica de la publicación.

Juana María Remedios González: Responsabilidad de supervisión y liderazgo en la planificación y ejecución de actividades de investigación, y revisión crítica de la publicación.