



EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: EL ENFOQUE DE FORMACIÓN HUMANÍSTICO INTERCULTURAL

INTERCULTURAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENT: A HUMANISTIC-
INTERCULTURAL TRAINING APPROACH

Volumen 13, Número 3

Setiembre - Diciembre

pp. 1-34

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2013

Isaac Iran Cabrera Ruiz
Teresita de Jesús Gallardo López

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: EL ENFOQUE DE FORMACIÓN HUMANÍSTICO INTERCULTURAL

INTERCULTURAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENT: A HUMANISTIC- INTERCULTURAL TRAINING APPROACH

Isaac Iran Cabrera Ruiz¹
Teresita de Jesús Gallardo López²

Resumen: Este artículo científico aborda la educación intercultural como un enfoque que pretende responder a la interacción en una misma sociedad entre individuos originarios de diferentes culturas. Propone, para el nivel superior/universitario, una formación humanista que parta de las respuestas de los sistemas educativos a las situaciones de interculturalidad desde una educación intercultural que configure situaciones sociales de desarrollo. La investigación se realizó entre los años 2007 y 2010 en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas en Santa Clara, Cuba, en dos etapas fundamentales: un diseño transversal exploratorio en el diagnóstico del estado actual de la educación intercultural y un diseño de investigación evaluativa del modelo construido. Se aplicó durante el primer año de estudio en dos carreras (Ciencias Farmacéuticas y Ciencias de la Información) a partir del criterio de presencia o ausencia de diversidad respecto de la cultura de origen. La aplicación del enfoque de formación humanista intercultural a través de un modelo contribuyó a la formación de puntos de vista relacionados con la diversidad de la cultura de origen como un valor, al conocimiento de sus características y realidades sociales, así como a la reflexión sobre modos de actuación para contribuir al desarrollo de relaciones con personas de culturas de origen diversas.

Palabras clave: EDUCACIÓN INTERCULTURAL, FORMACIÓN HUMANÍSTICA INTERCULTURAL, CONCEPCIÓN DEL MUNDO, SITUACIÓN SOCIAL DE DESARROLLO, EDUCACIÓN SUPERIOR, CUBA.

Abstract: This paper addresses intercultural education as an approach that seeks to respond to the interaction in the same society between individuals of different cultures of origin. This paper addresses intercultural education as an approach that seeks to respond to the interaction in the same society between individuals of different cultures of origin. It proposes to develop a humanistic formation, of university level, based on the response of the educational system to intercultural scheme from an intercultural educational environment that setup social development situation. The research was conducted between 2007 and 2010 at the Central University "Marta Abreu" of Las Villas in Santa Clara, Cuba, at two crucial moments: a cross-sectional exploratory diagnosis of the current state of intercultural education and an evaluation research design of the model built. It was applied in the freshman year of two different college courses (Pharmaceutical Sciences and Information Sciences), it took into consideration the criterion of presence or absence of diversity in terms of the culture of origin. The application of intercultural humanistic approach through a model contributed to the formation of points of view on the value of the diversity of the culture of origin, to the awareness of its characteristics of different social realities as well to the reflexive elaboration of action principles to help the development of relationships between people from diverse cultures of origin.

Keywords: INTERCULTURAL EDUCATION, INTERCULTURAL HUMANISTIC EDUCATION, WORLDVIEW, SOCIAL SITUATION DEVELOPMENT, HIGHER EDUCATION, CUBA.

¹ Profesor auxiliar de la Facultad de Psicología, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba. Licenciado en Psicología, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Dirección electrónica: isaacir@uclcv.edu.cu

² Profesora Titular e Investigadora del Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba Doctora en Ciencias Pedagógicas. Dirección electrónica: teresita@uclv.edu.cu

Artículo recibido: 15 de enero, 2013

Aprobado: 19 de agosto, 2013

Introducción

La incuestionable realidad en cuanto a pluralidad y diversidad que caracteriza a la sociedad actual demanda nuevos planteamientos políticos, económicos y educativos. Marchesi & Martín (1998) consideran que la respuesta educativa a la diversidad es, tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan los centros docentes, obligándolos a cambios radicales para lograr, sin discriminación, el mayor desarrollo de los alumnos.

Respecto a la diversidad en la educación Illán Romeu (2001) identifica dos enfoques fundamentales: el primero, selectivo, perpetuador de la diferencia, preocupado por atender a los alumnos diversos; el segundo, la considera un valor humano, está centrado en producir los cambios necesarios para un mejor aprendizaje y se dirige a todo el alumnado en función de sus necesidades educativas. En esta dirección, Arnaiz Sánchez (2000) define la diversidad como un valor educativo, integrado por el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores físicos, genéticos, culturales y personales.

La cultura de origen como elemento de heterogeneidad del alumnado ha predominado como una de las cinco fuentes de diversidad en el nivel escolar, ha sido reconocida por autores como Torrego Seijo y Negro Moncayo (1997), Arnaiz Sánchez (2000) y Bell Rodríguez (2001).

La cultura contiene, al decir de Basail Rodríguez y Álvarez Durán (2004), los capitales simbólicos, los significados y los valores socialmente compartidos por actores sociales, expresados en sus tradiciones, prácticas, instituciones sociales y modos de pensar que le aportan una representación de hechos o productos culturales, del contexto social y del mundo que los rodea. La cultura se crea, transforma y transmite en el proceso de producción de la vida por el sujeto, es constitutiva de la sociedad y constituyente de las relaciones sociales, las que devienen en su premisa y resultado y se convierten en fenómenos culturales. La reproducción de lo social siempre incluye la perspectiva individual, en la cual tiene lugar la consecuente reproducción de lo cultural. La práctica social y todos los fenómenos interactivos resultantes de ella están mediatizados y dimensionados culturalmente.

Abordar, entonces, el fenómeno de la diversidad de la cultura de origen amerita un espectro amplio que no se reduce a la etnia, la lengua, la religión y el país de origen, aunque como refiere Galindo Morales (2005), desde el punto de vista educativo, son los factores que

más la condicionan. La mediatización ejercida en el proceso formativo por la impronta cultural de sus actores, en términos de diversidad, no puede ignorarse como demanda educativa ya que abarca las características de la cultura de procedencia de sus actores en términos de interculturalidad. En este sentido, la educación intercultural constituye la tendencia educativa contemporánea cuyo objetivo es dar respuesta a la interacción entre individuos de diferentes culturas de origen en una misma sociedad, transitando por diversas fases como fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles.

La génesis de la inclusión de la problemática multicultural en la educación según Aguado Odina (1991), Muñoz Sedano (1997) y Malgesini y Jiménez (1997) se encuentra en los movimientos migratorios como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial y ante las demandas de la convivencia de minorías autóctonas (gitanos, comunidades de origen africano, indígenas) y alóctonas (inmigrantes, refugiados, asilados). Su organización y gestión se ha desarrollado, según Malgesini y Jiménez (1997), desde 3 enfoques principales: la asimilación, la fusión y el pluralismo.

El asimilacionismo concibe la homogeneidad cultural como meta y realidad social, a través de un proceso unidireccional, natural e inevitable, en el cual los grupos minoritarios, para incorporarse a las estructuras sociales, tienen que adquirir la cultura de la clase social mayoritaria en detrimento de la propia, lo cual extingue la discriminación. En el ámbito escolar, Rosales (1994) sostiene que el aprendizaje de la lengua oficial del país debe ser rápido e intensivo, sin considerar la identidad cultural de origen, la que representa un obstáculo en el proceso de integración escolar.

El enfoque de fusión cultural o *melting pot* supone, al decir de Coelho (1998), un proceso de adaptación y aculturación bidireccional, en el cual la diversidad de la cultura de origen se incorpora en la cultura mayoritaria, cambiándola también y dando lugar a una nueva identidad cultural que contiene elementos de todas las culturas presentes. Concibe, como plantean Malgesini y Jiménez (1997), al igual que el asimilacionismo, el resultado de una sociedad homogénea a partir de la pérdida de la cultura de los participantes, sin embargo, aporta que el proceso de fusión abarca a todos los segmentos socioculturales implicados, los cuales también contribuyen.

El pluralismo, como tercer enfoque, es una propuesta de inclusión real, de aceptación de la diversidad de la cultura de origen como positiva y como valor, deviniendo en un nuevo corpus de derechos como cuarta generación de los derechos humanos. Supone, como

apunta Coelho (1998), la creación de una sociedad cohesionada donde todos los individuos interaccionan, participan igualmente y mantienen las identidades culturales propias. Sus principios fundamentales, contenidos en Giménez Romero (2003), declaran la igualdad y la no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, así como el reclamo al respeto a la diferencia y la aceptación del otro.

En los marcos del enfoque del pluralismo cultural emergieron el multiculturalismo y la interculturalidad como conceptos que nacieron con muy poca diferencia, asociados a múltiples fenómenos de la vida social y política de los estados nacionales. El primero denota la presencia de varias culturas en una misma sociedad y se pronuncia por el respeto a las identidades culturales y la coexistencia pacífica; mientras el segundo hace referencia a la interrelación entre culturas, donde el prefijo *inter* incluye una dinámica de reciprocidad de perspectivas e identidad entre las culturas.

Desde una perspectiva educativa el enfoque del pluralismo cultural se concreta en la educación multicultural y la educación intercultural como fases evolutivas y concreciones sucesivas que convergen en la valoración positiva y el respeto a la diversidad, así como en crítica a las propuestas de pérdida cultural, igualdad y no discriminación por diferenciación etnocultural.

La educación intercultural constituye un enfoque educativo basado en el respeto y la valoración de la diversidad de la cultura de origen, proponiendo modelos de intervención, formales e informales, holísticos, integrados, configuradores de todas las dimensiones del proceso educativo para lograr la igualdad de oportunidades y resultados. Enfatiza en las interrelaciones y comunicaciones entre las culturas que existen en una misma sociedad, sin limitarse, como señalan Nieto (1992, 1998) y Muñoz Sedano (1997), a ser una modalidad especial de educación propia de centros escolares para determinado tipo de alumno, sino en una cualidad deseable y una necesidad de todo centro escolar.

La educación intercultural como crítica constructiva de la educación multicultural, sitúa en un plano propositivo sus planteamientos, enfatizando en la interacción entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciadas. Trasciende, según Giménez Romero (2003), la propuesta de relaciones no discriminatorias entre iguales basadas en el respeto y la tolerancia, ocupándose no sólo de las culturas y sus identidades, sino de sus relaciones, de la búsqueda de las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común.

La educación intercultural se centra en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio, intenta contribuir a la construcción de la unidad en la diversidad y a superar al multiculturalismo como enfoque. Incluye, además de los principios del paradigma del pluralismo cultural, otro que Giménez Romero (2003) ha sintetizado como de la interacción positiva, pronunciándose por la promoción sistemática y gradual de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.

A partir de Gil Juarena (2002), es posible sintetizar las siguientes metas generales de la educación intercultural:

- Incrementar la equidad educativa: el alumnado debe tener igualdad de oportunidades para desarrollar al máximo su potencial, la diferencia de los resultados entre los alumnos no debe obedecer a factores culturales.
- Superar el racismo, la discriminación y la exclusión: eliminar prácticas discriminatorias por razón de raza, género, clase social, discapacidad y orientación sexual.
- Favorecer la comunicación y competencia interculturales: formar conocimientos, habilidades y actitudes en el alumnado para la interacción con todos y con el propio proceso de enseñanza aprendizaje, aceptando y mediando con las demás perspectivas y percepciones del mundo; la educación debe, además, contribuir, a través de la facilitación de interacciones entre grupos culturales diversos, a la construcción de una identidad crítica, libre y responsable que permita el desarrollo de una perspectiva amplia de la sociedad, que los ayude a comprenderse mutuamente y funcionar eficazmente en contextos multiculturales.
- Apoyar el cambio social según principios de justicia social: las escuelas como agentes de cambio deben transformar la sociedad en un medio más justo y democrático a través del análisis de las desigualdades sociales, el ofrecimiento a los estudiantes de la oportunidad de ser miembros críticos y productivos de una sociedad democrática y la promoción de la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.

Sin embargo, los modelos y programas de educación intercultural a pesar de ser, como plantea Banks (1993), un movimiento de reforma educativa, han mostrado limitaciones en su concreción práctica, las que pueden sistematizarse de la siguiente manera a partir de

Aguado Odina (1991), Besalú (2002), Díaz Aguado (2003), Arnaiz Sánchez (2003) y Galindo Morales (2005):

- Percepción de la diversidad de la cultura de origen en el ámbito de la educación especial, orientándose hacia las dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Inadecuada conceptualización sobre la diversidad de la cultura de origen por parte del profesorado, reduciéndose a su incorporación como parte de determinados temas.
- Falta de recursos y preparación para llevarla a cabo.
- Distanciamiento entre la realidad de las aulas y las reflexiones teóricas sobre los objetivos y las condiciones de una educación intercultural.
- Carácter folclorista³ que deforma y estereotipa las culturas minoritarias.

En este sentido, la educación necesita reinterpretar los enfoques y prácticas de educación intercultural respecto a las concepciones pedagógicas actuales y a las demandas de la época y de los contextos concretos como premisa para la formación. De esta forma se presta atención al reto de incluir el enfoque educativo intercultural en su sistema educacional desde la particularidad contextual de las demandas.

1. Ejes teórico metodológicos para una educación del estudiante universitario con enfoque de formación humanístico intercultural

1.1 Respuestas de los sistemas educativos a la interculturalidad

Los pronunciamientos de diversos foros y documentos adoptados o suscritos por organizaciones internacionales posibilitan sistematizar cuatro ejes principales que indican las respuestas de los sistemas educativos a la interculturalidad.

En primer lugar, ha sido proclamada la necesidad de contribuir, desde la educación, a crear un clima de comprensión y de respeto por las diversas culturas que componen la sociedad.

En esta línea de pensamiento, la UNESCO (1974) recomendó a sus estados miembros la promoción del estudio de culturas diferentes, de influencias recíprocas y respectivas formas de vida, para alentar una mutua apreciación de las diferencias entre ellos. Del mismo modo, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1997) identifica la necesidad del

³ Aunque el folclor forma parte una cultura, resulta epidérmica una educación intercultural centrada en las tradiciones populares y las costumbres de las diferentes culturas.

compromiso con el pluralismo en las relaciones internacionales y en el contexto de cada nación como principales desafíos del desarrollo respecto a la dimensión cultural.

En lo que respecta a la Educación Superior, Tünnermann Bernheim (1996) explicita que esta debe brindar más y mejores respuestas a los problemas que enfrenta la humanidad y a las necesidades de la vida económica y cultural. Aspecto reconocido por la UNESCO (1998) en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, al plantear el reto de contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

En segundo lugar, la educación intercultural debe centrarse en la delimitación y formación de actitudes y valores universalmente deseables y consensuados que permitan la convivencia respetuosa, la aceptación mutua, la solidaridad y la comunicación humana.

Para Muñoz Sedano (1997), la educación intercultural es apropiada para todos los centros escolares, constituyendo un principio educativo general en la formación de ciudadanos en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas que las integran.

El Informe UNESCO presentado por Delors (1995), propone cuatro pilares en la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, elementos básicos para aprender a vivir juntos, como expresión integradora de la necesidad esencial de educar para la interrelación pacífica, armoniosa y comprensiva como requisito de supervivencia y desarrollo sostenible. En este sentido, Muñoz Sedano (1997) y Merino Fernández y Muñoz Sedano (1998) consideran que la educación intercultural es básicamente una educación en valores, actitudes y normas de aceptación y respeto mutuo entre las personas, cuya elección es una opción ética de la sociedad en su conjunto, de la comunidad educativa en la elaboración del proyecto educativo y curricular.

En tercer lugar, la interculturalidad demanda a los sistemas educativos la necesidad de proporcionar oportunidades para que los estudiantes comuniquen sus características personales y elementos de sus culturas, integrando las significaciones propias de los contextos sociales interculturales a su identidad.

Zabalza (1992) considera que la escuela ha de combinar el doble proceso de reforzar y enriquecer la identidad propia de cada grupo y, a la vez, crear espacios y equipamientos comunes para las interacciones. En este sentido, Sarramona (1993, citado en Vázquez,

1994) plantea que la educación intercultural ha de lograr que el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, incluyendo la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo.

La educación intercultural asume, finalmente, el reto de promover la conciencia crítica respecto a la discriminación.

La Organización de Naciones Unidas (1965) dispuso la adopción por los estados miembros de medidas en la educación, la cultura y la información para combatir, principalmente, los prejuicios relacionados con la discriminación racial, promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre naciones y grupos étnicos o raciales. Al respecto, la UNESCO (1974) proclamó la necesidad de tomar acciones efectivas para contribuir al entendimiento y la tolerancia, particularmente en los campos de la educación, la cultura y la información.

1.2 La educación intercultural del estudiante universitario como dimensión de la formación humanística

El modelo de actuación por impulsar para atender la diversidad generada por la cultura de procedencia, según Bell Rodríguez (2001), debe considerarse desde una profunda base social, política e ideológica, delimitando a la escuela como el sitio desde donde se creen las condiciones para eliminar las vías de discriminación existentes en la sociedad.

Las propuestas de educación intercultural han estado vinculadas a la educación primaria y secundaria como nivel elemental y de mayor acceso educacional de las minorías, a las que se dirige de forma general. Sin embargo, la demanda educativa en esta dirección desborda el carácter plural de las sociedades, ya que, aquellas con un carácter cultural esencialmente unitario, como la cubana, no están exentas del impacto de la globalización en los procesos culturales a partir de su inserción en los espacios del debate internacional, ni sus sistemas de educación superior pueden desconocer el impacto de la internacionalización. La presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades en aulas de cualquier universidad siempre será un indicador de la demanda educativa intercultural.

No obstante, la razón que fundamenta la necesidad de la educación intercultural en la universidad está en el carácter integral del proceso de formación dirigido, como precisa Álvarez de Zayas (1999), a preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad y

que se concreta, según Horruitiner Silva (2006), en una sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores morales, ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con alto nivel de compromiso social, dispuesto a poner su conocimiento al servicio del desarrollo económico y social del país.

La formación profesional con un carácter integral comprende lo científico, lo tecnológico y lo humanístico, estructurándose como proceso en tres dimensiones integradas dialécticamente: la instructiva, la educativa y la desarrolladora, que portan la nueva cualidad por formar para el desempeño profesional. De este modo, formar integralmente incluye también múltiples depositaciones educativas de carácter humanístico para contribuir a la formación de un compromiso social y ético con el mundo.

La formación humanística, como señala Horruitiner Silva (2006), constituye una cualidad esencial de la formación para lograr un desempeño profesional integral y se sustenta en una concepción formativa que rebasa lo instructivo y centra su atención fundamental en el desarrollo pleno de la personalidad, enfatizando el compromiso social como cualidad. Representa, según Ramos Serpa (2005), la elaboración y la apropiación, por parte del sujeto, de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos, integrada por un sistema de componentes económicos, políticos, intelectuales, éticos, estéticos, patriótico-nacionales, valorativos, emotivos y cosmovisivos, que a su vez devienen en sus funciones.

La instrumentación de la formación humanística exige un replanteamiento de todas las disciplinas y asignaturas desde las potencialidades para participar de forma integrada en el currículo, así como desde la extensión universitaria y el funcionamiento de las organizaciones políticas, siempre en vínculo con la transformación de la comunidad, la universidad y los ambientes sociales posibles de interacción.

Ahora bien, la formación humanística debe abordarse desde la identificación de dimensiones integrales a partir de un objeto bien delimitado. Idea que asume de manera compleja y configuracional la subjetividad constituida en cada persona, la cual se estructura y expresa a través de síntesis integrales respecto a determinados ámbitos de la vida social en los que participa el sujeto. Perspectiva que abre la búsqueda de dimensiones⁴ conformadoras de la formación humanística a partir de un objeto, en la que se expresarán

⁴ La dimensión, siguiendo a Álvarez de Zayas (1999), es la proyección del proceso en una dirección determinada. En este caso la dirección es el objeto de la formación humanística.

indistintamente los componentes y funciones definidos, considerando las características del propio objeto y la preparación como profesionales de una sociedad en la que deben vivir y transformar para el desarrollo humano. Se identifica así la educación intercultural como dimensión de la formación humanística⁵.

En este sentido, la educación intercultural es asumida como formación humanística intercultural y presupone la preparación de todos los estudiantes para conocer y convivir con culturas de origen diversas, a partir de un contacto reflexivo y crítico valorativo con ellas a través de sus múltiples manifestaciones, contribuyendo a configurar a nivel personalógico puntos de vista que sintetizan como contenidos la equidad⁶, el respeto, la tolerancia, el pluralismo, la interacción colaborativa entre personas y grupos culturalmente distintos, superando manifestaciones de racismo, discriminación y de exclusión. Comprende proporcionarles a los estudiantes espacios, en el marco de su formación y en vínculo con los modos de actuación profesional, para que empleen conocimientos y habilidades y manifiesten actitudes favorecedoras de una convivencia ética, moral, digna y respetuosa en contextos sociales mediados por interculturalidad.

1.3 El desarrollo de la concepción del mundo como centro de la educación intercultural del estudiante universitario

Cada sujeto es portador de una personalidad única e irrepetible que se origina, forma y desarrolla en su devenir histórico y social, a partir de la apropiación de la cultura en el sistema de relaciones sociales emergentes en las actividades práctico transformadoras y las relaciones comunicativas. Configuración individual de la subjetividad mediado por la educación como "proceso social complejo e histórico concreto en el que tiene lugar la transmisión y apropiación de la herencia cultural acumulada por el ser humano" (D. Castellanos Simons, B. Castellanos Simons, Llivina Lavigne, Silverio Gómez, 2001).

La educación, como proceso formativo en la universidad, expresa su unidad con el desarrollo al precisarlo, organizarlo y dirigirlo en los niveles de sistematicidad de la carrera a

⁵ La propuesta de González Morales (2006) constituye un antecedente del concepto de formación humanístico-cultural del estudiante universitario, el cual nos condujo a la comprensión dimensional de la formación humanística.

⁶ Equidad significa igualdad de derechos y deberes reconociendo las diferencias individuales y grupales.

partir de la internalización de las influencias educativas del sujeto, teniendo en el proceso de enseñanza aprendizaje los núcleos mediacionales.

La personalidad, siguiendo la concepción desarrollada por González Rey y Mitjans Martínez (1989) y González Rey (1995, 1997), constituye la configuración de la integridad y complejidad del reflejo psicológico en un sistema de contenidos, funciones, procesos y propiedades que se manifiestan de modo simultáneo, en múltiples y disímiles formas con una función reguladora y autorreguladora. La personalidad integra aspectos estructurales y funcionales en configuraciones individualizadas como expresión de la constitución subjetiva de las distintas relaciones y actividades que caracterizan la vida social del sujeto.

Concepción de la personalidad que implica que toda relación relevante para el sujeto genera una configuración subjetiva que integra contenidos relacionados dinámicamente en torno a ella a través de sentidos. De este modo, la interculturalidad es susceptible de expresarse en una configuración subjetiva como integración de contenidos y sus expresiones funcionales respecto a la interacción entre personas o entidades culturalmente diferenciadas a partir de la actividad y las interacciones del sujeto en su vida cotidiana y especialmente a través de las influencias educativas escolarizadas.

Considerando que la educación intercultural se concibe como dimensión de la formación humanística y que el estudiante de la educación superior se encuentra en las etapas ontológicas del desarrollo correspondiente a la juventud o la adultez, se asume que su centro es el desarrollo de los aspectos de la concepción del mundo relacionados con la interculturalidad en dependencia de las características de las etapas evolutivas por las que transita el sujeto, lo cual determina además los métodos y procedimientos pedagógicos.

Tal planteamiento dentro de una concepción configuracional de la personalidad atiende a que la concepción del mundo es el objetivo principal de la educación político ideológica, una de las funciones de la formación humanística, así como la adquisición fundamental del desarrollo de la personalidad, en la juventud y que contribuye decisivamente al nivel alcanzado por la autoconciencia como neoformación principal en la adultez.

Se considera además la especificidad de la concepción del mundo como formación psicológica de mayor grado de generalidad e integración que implica su interrelación con las demás formaciones de la personalidad, reflejando, según González Rey (1983), los aspectos esenciales de formaciones psicológicas como la autovaloración, la motivación profesional y los ideales morales, en las cuales, a su vez, se manifiestan sus aspectos principales.

De este modo, la concepción del mundo⁷ como formación de la personalidad, es una cosmovisión estable, generalizada y sistematizada del sujeto que abarca al mundo, a sí mismo y al destino de su vida con una función orientadora en la medida que contribuye a la comprensión concientizada de los motivos del comportamiento y a su expresión reguladora en las diferentes configuraciones del sujeto. Siguiendo a Bozhovich (1976), González Rey (1983) y Labarrere Reyes y Valdivia Pairol (2002), se define como:

- Elaboración del sujeto de puntos de vista sobre las diferentes esferas de su vida de y el mundo en general como sistema lógico de conocimientos.
- Conformación de un sistema de ideas, cosmovisiones y opiniones en forma de conocimientos y emociones con un carácter generalizado que refleja en determinada medida el mundo objetivo integrando elementos culturales, filosóficos e ideológicos
- Las fuerzas motrices de su formación se identifican con el desarrollo de la infraestructura cognitiva del sujeto (pensamiento conceptual), la motivación por elaborar un conocimiento personalizado sobre la realidad social a partir de la necesidad de autodeterminación y por las informaciones e influencias que construye como experiencia el sujeto al participar en diferentes instancia socializadoras como parte de su enriquecimiento cultural.

La concepción del mundo, según Labarrere Reyes y Valdivia Pairol (2002), tiene como unidad psicológica de análisis a los puntos de vistas, que incluyen los conocimientos del sujeto y la relación que establece con los distintos hechos y fenómenos, una toma de posición ante la vida y la actuación, implicando la conjunción de conocimiento y valoración. De este modo el desarrollo de la concepción del mundo abarca como planos de expresión del sujeto lo reflexivo valorativo (la reflexión del sujeto en forma de ideas, conocimientos) y lo conductual (las expresiones del comportamiento).

Estos puntos de vista constituyen producciones simbólicas emocionales que articulan sentidos subjetivos a través de representaciones que contienen los múltiples efectos de la experiencia vivida, las que se forman y expresan por medio de procesos y sistema de operaciones de naturaleza cognitiva y por las emociones emergentes de la experiencia individual y el vínculo que el sujeto establece con sus construcciones cognitivas. Puntos de

⁷ También se inscribe en el plano social, manifestándose en la esfera de la conciencia social, como ideología.

vista que integran como estructura de su formación, según Labarrere Reyes y Valdivia Pairol (2002), los siguientes componentes:

- Intelectual: asociado a la asimilación por los estudiantes del sistema de conocimientos científicos y habilidades a aplicar en la práctica social.
- Motivacional: relacionado con la orientación moral de la personalidad en la representación de la realidad a partir de la estructura de necesidades, motivos, aspiraciones, ideales, intereses.
- Práctico: vinculado al aspecto volitivo para la aplicación de los puntos de vista.

Ahora bien, la formación y el desarrollo de los aspectos de la concepción del mundo relacionados con la interculturalidad implican una organización sistemática y concreta del proceso de educación intercultural, el cual, aunque define los mismos objetivos o metas para todas las etapas del desarrollo del sujeto, especifica derivaciones particulares y estructuraciones de los contenidos con diferentes grados de profundidad. Es, asimismo, un proceso dosificado en etapas y niveles educativos con una intencionalidad respecto a las cualidades y elementos estructurales de la personalidad, convirtiéndolo en un proceso continuo, gestado desde edades tempranas e influenciado por múltiples determinantes.

Los propios momentos de desarrollo del sujeto y las características de los niveles de educación escolarizada establecen etapas en el desarrollo de la educación intercultural⁸ como momentos diferenciados de continuidad, atendiendo además a la determinación de la concepción del mundo como centro de las influencias educativas. El desarrollo de los puntos de vista respecto a la interculturalidad constituye la etapa de implementación de la educación intercultural del estudiante en la educación superior como parte de la formación.

1.4 La acción educativa intercultural desde la configuración de situaciones sociales que conducen al desarrollo del estudiante universitario

El carácter integral del proceso de formación de la personalidad del estudiante universitario implica prepararlo como sujeto para ejercer una profesión, a partir de múltiples depositaciones educativas de carácter científico técnicas y humanísticas, centradas en los

⁸ La propuesta de etapas para el desarrollo de la educación intercultural toma como antecedentes la delimitación de etapas en la educación de diferentes esferas de la personalidad como la moral y la profesional según las investigaciones de González Rey y Mitjans Martínez (1989) y González Rey (1982, 1997).

valores morales, ideológicos, políticos, éticos y estéticos para un compromiso social con las principales aspiraciones de justicia del mundo actual.

El proceso educativo tiene su base en el desarrollo de la personalidad como proceso, asumiendo el desarrollo desde la perspectiva de Vigotsky (1997), de continuo de automovimiento que se caracteriza por la permanente aparición y formación de lo nuevo, donde se expresa la unidad de lo material y lo psíquico, de lo social y lo personal a medida que transcurre en dos niveles evolutivos principales: el real y el potencial, determinados en cada etapa por una estructura y una dinámica particular.

El desarrollo de la personalidad es, además, como define Domínguez García (2005), un proceso que conduce al sujeto a alcanzar, paulatinamente y a saltos, nuevos niveles de regulación y autorregulación de su comportamiento, caracterizándose "por ser un proceso ininterrumpido de cambios y progresos en las distintas operaciones y formaciones de la personalidad, implicados en sus funciones reguladora y autorreguladora" (González Rey y Mitjans Martínez, 1989, p.120).

Desde esta perspectiva la educación enfatiza en el reconocimiento de las influencias de la cultura sobre el desarrollo a través de las mediaciones del medio social y de las cualidades psicológicas de los estudiantes, concretados en la categoría situación social del desarrollo. En la obra de Vigotsky (1997) es definida como el sistema de relaciones del niño de una edad dada y la realidad social, como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo. Continuada de estas ideas Bozhovich (1976) la conceptualiza como la combinación especial de los procesos internos de desarrollo y de las condiciones externas típica en cada etapa, condicionante de la dinámica del desarrollo psíquico y las nuevas formaciones psicológicas.

Bozhovich (1976) aporta a la comprensión de la situación social del desarrollo como categoría explicativa de los procesos de desarrollo de la personalidad, a partir de la relación especial entre el sistema de influencias del medio y las propiedades psicológicas formadas, con la introducción de los conceptos de posición en el sistema de relaciones sociales y posición interna.

La posición social en el sistema de relaciones sociales está configurada por el conjunto de exigencias que imponen a la conducta del sujeto los sistemas de actividad y comunicación en que se desenvuelve su vida, tanto las históricamente formadas por el medio social como las planteadas por los que rodean al sujeto. Por su parte la posición interna se

refiere a la posición que el sujeto ocupa en el medio a partir de la apropiación personal de estas exigencias que dan lugar al surgimiento de determinadas formaciones psicológicas.

El concepto de situación social del desarrollo, como plantea González Rey (2000a), integra los procesos internos, constituidos en la historia anterior del sujeto, con las influencias que caracterizan cada uno de los momentos sociales del desarrollo, donde cada nueva situación social que el sujeto enfrenta se convierte en una vía de desarrollo para nuevas formaciones psicológicas. En esencia permite penetrar en las particularidades en que se produce la relación sujeto educación a partir de las reestructuraciones en los contenidos y procesos reguladores de la personalidad, en la consideración, según González Rey (2009), de los aspectos sociales de las diferentes actividades educativas y de las formas diversas de organización psíquica de los sujetos que forman los grupos escolares.

Una situación social del desarrollo se configura, siguiendo a Pérez Yera (2002), a partir de la relación especial de los procesos y estructuras intrasubjetivas desarrolladas en el individuo con las condiciones exteriores para su desarrollo futuro mediatizadas por el otro, la cual condiciona su desarrollo hacia las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente peculiares.

En esencia la situación social del desarrollo se conceptualiza en el nivel ontológico y abarca un período de edad concreto como un todo único que posee una estructura determinada a partir de las líneas centrales y accesorias del desarrollo. Es expresión, además, en cada etapa, de la dinámica de la edad dada por las relaciones entre la personalidad del sujeto y su medio social, que se configura por las exigencias provenientes del sistema de actividad y comunicación, el desarrollo natural y el desarrollo cultural de la personalidad, considerando las nuevas formaciones. Contiene el postulado que el desarrollo se produce a través de cambios microscópicos acumulativos y cambios bruscos y fundamentales que se manifiestan cualitativamente en las formaciones de la personalidad.

Otro aspecto imprescindible es que la situación social del desarrollo tiene su unidad en la vivencia, definida por Vigotsky (citado en Bozhovich, 1976), como la relación afectiva del niño con su medio, representados tanto el medio como lo que el niño aporta a través del nivel ya alcanzado. La vivencia representa la unidad de los aspectos cognitivos y afectivos determinando la influencia del medio sobre el sujeto a partir de las emociones que emergen de la experiencia social y cultural, dependiendo, según Bozhovich (1976), de las necesidades que reflejan y su grado de satisfacción.

De este modo la situación social del desarrollo es comprendida en relación al sujeto individual, sin embargo el desarrollo de la personalidad, como plantea González Rey (2006), es intrínseco a lo que ocurre en la trama de las relaciones del sujeto, constituyéndose en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto participa y, a la vez, es constituyente de estos espacios en la multiplicidad de formas en que los sujetos individuales convergen en la producción de un acontecimiento social. Por tanto la subjetividad configura, además del sujeto y sus diferentes momentos interactivos, los espacios sociales en que esas relaciones se producen, estrechamente relacionados entre sí en sus implicaciones subjetivas, constituyente del nivel de organización de la subjetividad denominado subjetividad social.

Ahora bien, dentro de la expresión global de la situación social del desarrollo los sujetos establecen estructuras de relaciones concretas significativas con los otros y las actividades donde actúan, configurándose con un carácter específico situaciones sociales que conducen al desarrollo y que constituyen desdoblamiento múltiple de la situación social del desarrollo. Idea que se apoya además en el planteamiento de González Rey (2000a) acerca de que cada nueva situación social que el sujeto enfrenta se convierte en una vía de desarrollo para nuevas formaciones psicológicas, así como en la aseveración de Pérez Yera (2002) sobre que cualquier estructura de relaciones concretas significativas del niño con los adultos o sus representantes y/o con otros niños es una situación social del desarrollo.

Así la educación como proceso institucionalizado, centrada en el desarrollo de la personalidad, crea de forma continua situaciones sociales que conducen al desarrollo a partir de los objetivos formativos que guían el proceso de su construcción en la relación del estudiante con el profesor y con los otros estudiantes, a través de la cual se apropia de la cultura en una experiencia significativa (aportadora de sentidos). De este modo la situación social que conduce al desarrollo es mediatizadora de las relaciones interpersonales a la vez que un resultado y expresión de estas en la medida que se construyen y constituyen sentidos subjetivos, conteniendo, además, los modos y las direcciones que sigue el desarrollo individual a partir de la actividad social y las relaciones específicas.

De este modo la educación promueve una dinámica y adquisición del estudiante universitario de nuevas propiedades de su personalidad, donde las vivencias tienen un nivel de elaboración superior y mayor estabilidad su constitución subjetiva en la personalidad, que al ser un sistema configurado que existe en una dimensión procesual, determina que el

desarrollo, como plantea González Rey (1995), se enmarca dentro del sistema integral del sujeto psicológico y del medio social en que vive. Estas nuevas adquisiciones de la personalidad son un resultado del aprendizaje como proceso de apropiación de la cultura, que en situaciones educativas institucionales devienen en la "producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social" (Rico Montero, 2009, p. 2).

2.1 Modelación del enfoque de educación intercultural desde la formación humanística centrado en la configuración de situaciones sociales que conducen al desarrollo

Una situación social que conduce al desarrollo en el contexto escolar se configura a partir de la combinación entre un sujeto y las exigencias educativas en una estructura de relaciones y actividades que le exigen la movilización de recursos personológicos, lo cual conduce a cambios que emergen como expresiones microscópicas de desarrollo de la personalidad. De este modo modelar una situación social que conduce al desarrollo en la educación escolarizada, implica considerar las exigencias de las diferentes actividades educativas, las formas diversas de organización psíquica de los estudiantes y el tipo de unidad y organización psicológica necesaria a desarrollar.

Configurar la situación social del desarrollo desde el proyecto educativo implica considerarlo metodológicamente como espacio organizador de ambientes sociales significativos que portan influencias relacionadas con el desarrollo potencial, a partir de la relación peculiar, única, constante e irrepetible entre el estudiante universitario y su entorno formativo inmediato en cada uno de los momentos de actuación social que se deriven de las actividades e interrelaciones. En ellos confluirán las mediaciones emergentes de las características personológicas de cada estudiante como sujeto que se educa, de la brigada⁹ como espacio de subjetividad social configurada, de los profesores como sujetos que educan y de los objetivos como intencionalidad de desarrollo que guían el contenido de la labor educativa, donde la educación intercultural es uno de sus objetos.

Ahora bien, como señala González Rey (2009), todo colectivo auténtico está integrado por las tensiones de las diferencias individuales, las que representan una de las fuerzas motrices de crecimiento de todo espacio social. Los estudiantes comparten elementos de la

⁹ En la Educación Superior en Cuba los grupos escolares se denominan de brigadas estudiantiles.

situación social del desarrollo, tienen en común el ambiente social del contexto educativo (los espacios de las actividades educativas que generan interacciones particulares), pero, a la vez, portan una configuración personológica individual que los lleva a percepciones y comportamiento comunes y diferentes en las actividades que comparten.

Sin embargo, en el entorno formativo, las influencias educativas derivadas de las actividades e interrelaciones entre los estudiantes no sólo se expresan en el nivel individual, sino que se configuran como subjetividad social en el grupo, que según González Rey (2000b, 2008), integra e instala sentidos y configuraciones subjetivas grupales o individuales de y en diferentes espacios sociales. Puede explicarse así la repercusión de las acciones educativas en el desarrollo de los estudiantes y su expresión en otros contextos de actuación social. La subjetividad social forma un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales, en las cuales adquieren estructura una multiplicidad de efectos y de contradicciones de todas las esferas de la vida social.

La modelación de situaciones sociales de educación intercultural que conducen al desarrollo (figura 1) se concretó como parte de un modelo más general que atiende esta perspectiva educativa (Cabrera Ruiz, 2011). Como puede observarse el núcleo funcional es el proyecto educativo, donde se concreta la elaboración de proyecciones educativas considerando los contenidos psicológicos.

Determinación del contenido de la concepción del mundo a desarrollar con la educación intercultural

La adopción de la concepción del mundo como centro de la educación intercultural implica la determinación de los puntos de vista a desarrollar, revelando los elementos esenciales constitutivos sobre los cuales se intencionará la acción educativa.

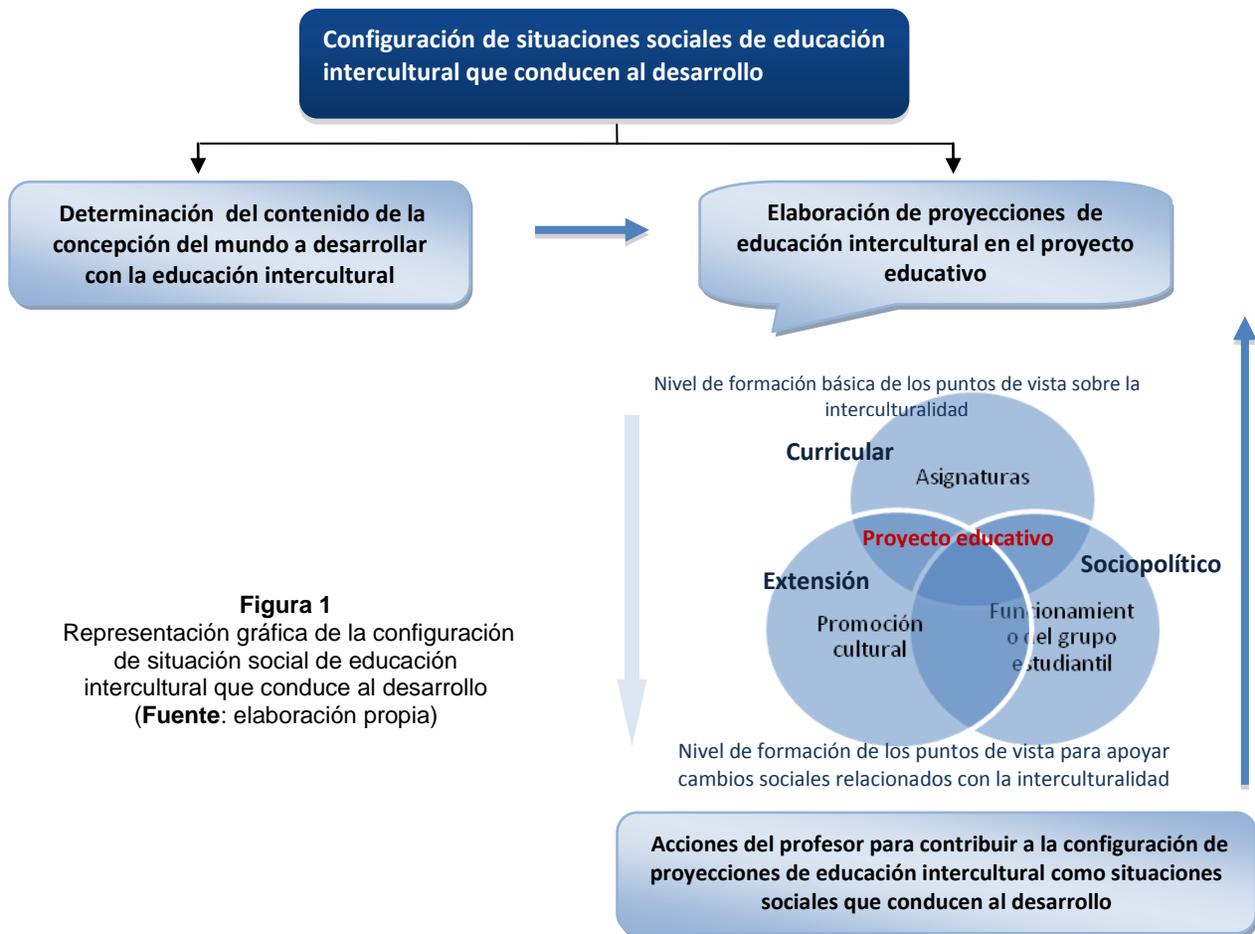


Figura 1
Representación gráfica de la configuración de situación social de educación intercultural que conduce al desarrollo
(Fuente: elaboración propia)

A tal efecto, en el plano metodológico, los siguientes inductores abordan los componentes intelectuales, motivacionales y prácticos de los puntos de vistas sobre la interculturalidad en los planos reflexivos y comportamentales de constitución y expresión de la concepción del mundo respectivamente:

- ¿Cuál sistema de conocimiento, habilidades y orientación moral respecto a la interculturalidad debe ser estimulado en los estudiantes para contribuir a la integración y el respeto con las personas procedentes de culturas de origen diversas, así como el enfrentamiento a manifestaciones que encubren posiciones discriminatorias en cualquiera de sus formas?
- ¿Cuáles comportamientos en el contexto formativo respecto a la interculturalidad deben ser promovidos?
- ¿Cuáles aspectos de la realidad cotidiana de los estudiantes exigen la utilización de

elaboraciones sobre la interculturalidad?

- ¿Cuáles modos de actuación profesional reclaman la reflexión de los estudiantes para contribuir al desarrollo de relaciones interculturales desde una perspectiva de equidad, respeto e integración?
- ¿Cuáles culturas de origen deben ser objeto de reflexión de los estudiantes a través de acciones educativas?

Elaboración de proyecciones de educación intercultural en el proyecto educativo

Las proyecciones de educación intercultural se concretan en acciones del proyecto educativo y responden a los objetivos definidos. Representan el diseño de situaciones sociales que conducen al desarrollo, de mediaciones a generar por el proyecto educativo. Consideran los contenidos de la concepción del mundo referidos a la interculturalidad que aún no han desarrollado y requieren la ayuda de los demás para desarrollar. Las proyecciones contienen la cualidad de ser significativas sobre la base de los contextos culturales de la vida cotidiana y la actuación profesional, condición de formación de sentidos que posibilitan que la influencia educativa se configure como desarrollo de la personalidad.

Las proyecciones se concretan en el proyecto educativo en las dimensiones curricular, extensionista y vida sociopolítica y abarcan 2 niveles

Las proyecciones de educación intercultural en la dimensión curricular comprenden las tareas de aprendizaje integradas al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje a través de lo académico, lo laboral y lo investigativo, a partir de las potencialidades de las asignaturas, determinadas a través del análisis de las posibilidades de los temas que las integran, sus posibilidades de integración, así como del contenido educativo intercultural susceptible a incluirse. Tareas de aprendizaje que, siguiendo a Rico Montero (2008), constituyen actividades concebidas para realizar por el alumno en clases y fuera de estas, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos, integrando acciones y operaciones.

Las proyecciones de educación intercultural en la dimensión de extensión universitaria enriquecen la formación cultural de los estudiantes desde la perspectiva de la interculturalidad a través de la promoción y disfrute de diversas culturas que caracterizan el contexto universitario. El acercamiento e intercambio es desde una perspectiva general que

incluye lo folclórico, deportivo, lo recreativo y lo comunitario, considerando el ciclo reproductivo de la cultura: creación, conservación, difusión y disfrute. Las proyecciones de educación intercultural se elaboran a partir de las culturas seleccionadas, sus elementos identificados para la promoción y las potencialidades de la brigada respecto a manifestaciones culturales.

Las proyecciones de educación intercultural en la dimensión sociopolítica comprenden aquellas actividades de carácter sociopolítico, que reguladas desde el funcionamiento de las organizaciones estudiantiles, tributan al compromiso con el proyecto social, la formación de una conciencia política y del protagonismo grupal e individual que incluyen a la interculturalidad como contenido con un sentido ideopolítico.

Acciones del profesor para contribuir a la configuración de las proyecciones de educación intercultural como situaciones sociales que conducen al desarrollo

Las acciones del profesor para contribuir a la configuración de las proyecciones de educación intercultural como situaciones sociales que conducen al desarrollo comprende la conducción metodológica durante las actividades de educación intercultural de modo que devengan significativas a partir de las mediaciones relacionadas con los aspectos y niveles de desarrollo personológico actuales y proyectados, emergente de un proceso de construcción de sentidos. Los ambientes sociales influyen en el desarrollo de la personalidad en la medida que promueven relaciones donde se construyen experiencias significativas, ya que es la vivencia formada de una situación o aspecto del ambiente la que determina la influencia que del medio sobre los estudiantes.

La vivencia representa la relación afectiva del estudiante con su medio, integrando tanto el medio como lo que el sujeto aporta a través del nivel ya alcanzado por él. De este modo los profesores deben promover situaciones dialógicas que permitan espacios de relación y acción así como emergencias de estados emocionales que le concedan sentido a la situación.

Las siguientes acciones promueven en la actividad de educación intercultural situaciones dialógica que permitan espacios de relación y acción

- Promover una posición activa y el desarrollo de interés hacia la actividad a través de la participación de los estudiantes con el empleo de métodos activos que posibiliten la búsqueda, recepción, manipulación de la información, el intercambio, las reflexiones y

los debates.

- Estimular el diálogo entre los alumnos, ampliando el debate y la reflexión hacia diversas áreas de discusión y de problemas significativas en sus referentes individuales.
- Conducir las actividades de educación intercultural hacia situaciones que exijan la aplicación productiva y creativa de los contenidos que la conforman.
- Estimular la comunicación de lo aprendido en forma individual.

Las siguientes acciones promueven en la actividad de educación intercultural acciones para una posición emocional y afectiva de los estudiantes:

- Estimular los espacios sociales de discusión y valoración al interior del aula a partir de las preferencias individuales y la dinámica particular del grupo
- Promover situaciones que generen vivencias referidas a la educación intercultural a partir de la configuración de emociones emergentes, empelando métodos vivenciales de actuación grupal
- Promover procesos de reflexión colectiva e individual sobre las vivencias emergidas en las actividades de educación intercultural.

3. Resultados de la implementación del modelo

La implementación de la educación intercultural desde la configuración de situaciones sociales que conducen al desarrollo se realizó en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba, seleccionándose como unidades de análisis 2 carreras a partir del criterio de la presencia o ausencia de diversidad en cuanto a la cultura de origen en los diferentes años académicos. Quedó constituida, en el primer caso, por la carrera de Ciencias Farmacéuticas, y en el segundo, por la carrera de Ciencias de la Información. La unidad de estudio se especifica en el año académico.

En total participaron 54 estudiantes, 25 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Información, todos cubanos; y 29 de la carrera de Ciencias Farmacéuticas, en la cual estaban representados los siguientes países con un estudiante, Vietnam, Surinam, Angola Costa de Marfil, Islas Saichere, Belice y Cuba.

La muestra comprendió el primer año académico de cada carrera por la necesidad de iniciar la educación intercultural en la formación profesional y darle continuidad en los

siguientes años según los niveles que prevé el modelo. Al cursar las 2 brigadas el primer año de la carrera y no existir antecedentes de implementación de la educación intercultural, se aplicó el nivel de formación básica de los puntos de vista sobre la interculturalidad. A continuación se describen sintéticamente los principales resultados obtenidos a partir de los registros de autoinforme de los profesores y las observaciones realizadas.

Las acciones de educación intercultural incluidas en los respectivos proyectos educativos abarcaron las dimensiones curriculares, de extensión universitaria y vida sociopolítica.

Acciones de educación intercultural desde el currículo

En lo curricular los profesores aprovecharon las potencialidades de las asignaturas a través de los temas para introducir tareas de aprendizaje relacionadas con la obtención de conocimientos sobre otras culturas de orígenes o sobre la influencia de estas en la profesión.

En la carrera de Ciencias de la Información, sin presencia de estudiantes de otras culturas de origen, se implementaron las siguientes tareas de aprendizaje:

- Caracterizar culturas de orígenes a partir del encuentro con un nuevo amigo: En el marco de la asignatura Inglés los estudiantes caracterizaron, por medio de un diálogo, diferentes culturas de origen a partir de la libre elección. Fueron presentados como elementos esenciales las características físicas y las costumbres. La tarea combinó el aprendizaje del idioma inglés con el de características culturales de diferentes países.
- Identificar las denominaciones de la profesión en diferentes contextos sociales: La conferencia del tema 3 de la asignatura "Introducción a las Ciencias de la Información" permitió que los estudiantes analizaron las diferentes denominaciones sobre el profesional de la especialidad en distintas áreas geográficas, las caracterizaron y establecieron las relaciones con la profesión y su denominación en Cuba. Resultó significativo para los estudiantes la diversidad de denominaciones existentes, elemento a considerar en las relaciones profesionales en otros contextos sociales
- Influencia de diversas culturas de origen en la conformación de las disciplinas informativas: En la conferencia del tema 7 "El espacio de conocimiento común de los estudios informativo documentales" de la asignatura "Introducción a las Ciencias de la Información", los estudiantes, durante el estudio de las diferentes corrientes teóricas que fundamentan las disciplinas informativas, caracterizaron la influencia del contexto

sociocultural y su expresión en el contexto actual, seleccionaron los argumentos y elaboraron los razonamientos demostrativos.

- Caracterizar actitudes respecto a la diversidad de la cultura de origen: En la clase práctica "Áreas de problemas fundamentales de la Psicología Social: el grupo humano y las actitudes" en la asignatura "Psicología General", los estudiantes elaboraron un cuestionario que se aplicó en una brigada con estudiantes extranjeros. Constataron las diferencias entre el componente cognitivo y volitivo de las actitudes, manifestándose en el primer caso aceptación de la diversidad de la cultura de origen y, en determinados casos, rechazos en los comportamientos de convivencia específicamente en aspectos de la vida docente y social.

En la carrera de Ciencias Farmacéuticas, con presencia de estudiantes de otras culturas de origen, se implementaron las siguientes tareas de aprendizaje:

- Caracterizar la cultura de origen propia: En el marco de la asignatura Inglés se invitaron estudiantes extranjeros que no la cursan. De este modo se organizaron en parejas y caracterizaron su propia cultura de origen a través de un diálogo. Representó un momento de conocimiento del grupo y a la vez de conocimiento de las culturas de procedencia de los estudiantes.
- Comparar los medicamentos de los cuadros básicos y de las formas farmacéuticas y la dosificación de medicamentos en los países representados en la brigada: El seminario "Características organizativas y científico-técnicas de las dependencias farmacéuticas" permitió que los estudiantes identificaran el fenómeno de la interculturalidad vinculado a la profesión, comparando los respectivos listados de medicamentos esenciales elaborados en cada país teniendo en cuenta las enfermedades que predominan. También compararon las distintas formas farmacéuticas y la dosificación en que se presentan algunos medicamentos conocidos. Asimismo los estudiantes arribaron a la conclusión de las diferencias existentes por la situación económica, geográfica y cultural de los pueblos y la necesidad de considerarlo en la formación profesional.
- Comparar las distintas formas comerciales de nombrar los medicamentos y su precio en los países representados en la brigada se realizó como parte del seminario "Formas de nombrar los medicamentos". Las acciones concebidas se orientaron como preparación individual de los estudiantes según su país de procedencia. Durante el

cumplimiento de la tarea los estudiantes identificaron el fenómeno de la interculturalidad vinculado a la profesión, comparando las distintas formas de nombrar los medicamentos, entre ella la marca comercial, aspecto en el que ejemplificaron nombres de marca de algunos medicamentos conocidos, sus precios, la variedad de nombres de marca que puede tener un mismo medicamento, así como el nombre que se comercializa en Cuba.

- Identificar lugares relevantes del mundo se realizó en el mes de abril y permitió retomar la actividad "Los lugares de mi país", realizada en el primer semestre. Fueron invitados los estudiantes extranjeros que no cursan la asignatura. En esta ocasión los estudiantes se refirieron a lugares relevantes en el mundo, manifestándose la influencia de la diversidad de la cultura de origen en los criterios de selección y de significatividad de los estudiantes. Predominó una búsqueda hacia la cultura propia aunque se realizaron referencia a lugares europeos, principalmente de Francia.

Acciones de educación intercultural desde la extensión universitaria

En la dimensión de extensión universitaria se concretaron actividades que enfatizaron en los aspectos folclóricos.

En la carrera de Ciencias de la Información, sin presencia de estudiantes de otras culturas de origen, se implementaron las siguientes acciones:

La actividad "Conociendo por la cocina" se realizó en el mes de diciembre. Fueron conformados 2 equipos encargados de representar las culturas de Vietnam, por ser el país extranjero con mayor presencia de estudiantes en la universidad y a Cuba, por ser el país de origen de todos los estudiantes de la brigada. La actividad fue gratamente acogida, creándose un ambiente festivo e investigativo. Fueron elaboradas 2 recetas de repostería típica de Cuba (Flan y dulce de coco) y 2 recetas vietnamitas (Cau Lau¹⁰, Won Ton¹¹) a partir de una búsqueda en internet y la asesoría de la estudiante de ese país de primer de año de la carrera de Ciencias Farmacéuticas. Se incluyeron complementos propios del festejo.

En esencia contribuyó a la concientización de la presencia de la diversidad de la cultura de origen en la realidad educativa a través de manifestaciones culinarias y el vínculo con estudiantes extranjeros.

¹⁰ Es un plato a base de fideos, verduras y trozos de carne de cerdo, bañado con salsa de soja.

¹¹ Pasta de arroz rellena de carne con verduras

Para la actividad "Baila con otras culturas de origen" fueron seleccionadas 2 parejas de baile, se creó un jurado y un equipo de aseguramiento. Se identificaron como ritmos la guajira (Cuba) y el Kizomba Kuduro (Angola). La actividad se desarrolló en un ambiente agradable y concluyó con un brindis organizado por la brigada. La actividad contribuyó a un acercamiento al conocimiento y desarrollo del gusto cultural por manifestaciones artísticas de la cultura angolana y la concientización de formas concretas en que se manifiesta la diversidad de la cultura de origen a través del arte.

En la carrera de Ciencias farmacéuticas se realizó la actividad "Desfile intercultural de modas" se realizó con el objetivo de comunicar costumbres relacionadas con la moda como elemento caracterizador de las diversas culturas de origen que conviven en la brigada. Todos los estudiantes extranjeros y un estudiante cubano desfilaron con prendas típicas de cada país a la vez que un presentador describía las características de la ropa. Durante el intercambio final los estudiantes aclararon orígenes, causas y ocasiones en que se utilizan, así como el significado que tiene para sus respectivos países.

La actividad desarrolló el conocimiento de los estudiantes sobre elementos conformadores de las culturas de origen que integran la brigada y facilitó expresiones de modos de actuación humanísticos para la convivencia respetuosa a partir del trabajo de grupo.

La actividad "Lecturas de todas las culturas" permitió caracterizar el tratamiento a la diversidad de la cultura de origen a partir de la obra de Doris Lessing. Los estudiantes presentaron una síntesis biográfica de la autora y sus principales obras, enfatizándose en *El cuaderno dorado*, su novela más representativa. Los estudiantes reflexionaron sobre la discriminación en el continente africano a través esta obra. La estudiante de Costa de Marfil guió el debate a partir de su experiencia como lectora.

Durante la actividad, se mantuvo la motivación de los estudiantes y se incentivó el interés por la lectura, indagándose sobre la existencia de versiones de los libros en idioma español. La actividad sirvió de cierre a la implementación de la educación intercultural. La técnica de las 3 sillas evidenció los conocimientos adquiridos por los estudiantes respecto a los conceptos fundamentales de la educación intercultural, la satisfacción con las actividades realizadas y la autovaloración elevada respecto a la preparación para convivir en la interculturalidad.

Acciones de educación intercultural desde la dimensión de vida sociopolítica

En la dimensión de vida sociopolítica las actividades se direccionaron hacia el matiz ideológico de la interculturalidad con el empleo de métodos grupales de discusión

En la carrera de Ciencias de la información se realizaron las siguientes acciones:

La conferencia "Interculturalidad: del aula a la sociedad" de inició con la técnica nombre de los países creando un ambiente favorable y motivador para el desarrollo de la actividad. Los nombres de países seleccionados por los estudiantes se refirieron en su totalidad al continente europeo, algunos países de América Latina, Cuba y Estados Unidos. El resultado condujo a la introducción del tema. Ante la reflexión de que no habían sido mencionados países africanos ni caribeños, con alta presencia de estudiantes en la universidad se manifestó un silencio generalizado, interrumpido por varias intervenciones, aclarando como causa el contacto cotidiano con la cultura de esos países.

El desarrollo de la conferencia evidenció motivación por el tema, aunque la exposición prolongada de ideas reflejó en algunos estudiantes cierta ruptura, recurriéndose por el especialista a momentos interactivos, inclusión de anécdotas y datos que permitieron recuperar la implicación.

Resultó significativa para los estudiantes la técnica "el monumento". Inicialmente se le otorgaron 10 minutos para la preparación por equipos, pero fue necesario concederles otros 10 minutos más por el nivel de implicación en la organización de la actividad final. Se constataron procesos creativos de aplicación del contenido dado. El equipo 1 presentó un monumento representando la unidad de los diferentes pueblos del mundo y a la vez la diferencia con el uso de sombrillas y la representación de elementos identitarios como el "Cristo de Brasil" y las "playas de Cuba". El equipo 2 representó la diversidad a través de un monumento donde todos expresaron un gesto particular que identificaba determinado país, auxiliándose de sombrillas y hojas de papel.

La conferencia promovió reflexiones que contribuyeron a la concientización de la interculturalidad como realidad educativa y social, la familiarización de los estudiantes con términos como interculturalidad, cultura de origen, educación intercultural, diversidad, así como la identificación de modos de actuación humanísticos para la convivencia respetuosa.

El foro "Amor y diversidad de la cultura de origen" se desarrolló el foro "Amor y diversidad de la cultura de origen". Se proyectó la película "Ana y el Rey", seguida con

atención y motivación por los estudiantes. Se observaron conductas emotivas y de disfrute de la trama.

El final de la película resultó contradictorio por su desenlace, aceptándose la ruptura como posibilidad real en las relaciones afectivas entre personas de culturas de orígenes diversas, por causas de la propia diversidad cultural. La actividad contribuyó al desarrollo de la concientización sobre el fenómeno de la interculturalidad y su concreción en las relaciones afectivas y se expresaron elementos cognitivos, afectivos y volitivos de las actitudes a nivel reflexivo respecto a establecer relaciones de amistad y amor con personas de cualquier cultura de origen.

Sin embargo, continuaron manifestándose elecciones respecto a las culturas de origen que estarían dispuestas a compartir una relación de pareja, alegando no sólo las propias diferencias culturales que pueden ser solubles, sino por los patrones de gusto estético, siendo la atracción física un elemento. Este aspecto aclara la hipótesis diagnóstica sobre la presencia o no de actitudes discriminatorias.

Al debate público "La universidad en mi país" fueron invitadas una estudiante extranjera de Surinam y una estudiante de Argentina que realizaba una pasantía en Cuba. Las reflexiones de los estudiantes extranjeros tuvieron un impacto sensibilizador en los estudiantes cubanos, reorientando nuevas miradas hacia una realidad que por cotidiana transitaba ignorada.

La brigada identificó como aspectos significativos las limitaciones en el acceso a la educación en otros países, las diferencias sustanciales en la actuación de los profesores, la necesidad de la mayoría de los estudiantes a trabajar para pagar los estudios como actividades paralelas así como la ausencia del vínculo con la práctica. La actividad contribuyó a la valoración de los estudiantes de las injusticias y debilidades que acontecen en la educación superior de otros países a partir de la opinión de protagonistas, así como la concientización sobre el particular que las formas de comportamiento de estudiantes extranjeros en la universidad cubana están determinadas por estas realidades.

En la carrera de Ciencias farmacéuticas se realizaron las siguientes acciones:

La implementación de la educación intercultural se inició en el mes de octubre con el seminario "Los lugares de mi país" con la finalidad de identificar la diversidad de la cultura de origen como característica de la brigada a través de la visualización de lugares representativos de los países de procedencia de los estudiantes: Vietnam, Costa de Marfil,

Islas Saichere, Belice y Cuba. Los estudiantes se implicaron en la actividad y configuraron expectativas respecto a las demás actividades de educación intercultural acordadas en el proyecto educativo.

La actividad posibilitó la concientización de los estudiantes respecto a la diversidad de la cultura de origen como fenómeno social y realidad educativa del aula, el conocimientos sobre elementos conformadores de las culturas de origen que integran la brigada, la familiarización con los términos cultura de origen e interculturalidad, así como expresiones de modos de actuación humanísticos para la convivencia respetuosa a partir del trabajo de grupo realizado en la investigación previa y la identificación de características identitarias de las culturas representadas.

Panel "La universidad en mi país"

El segundo semestre dio continuidad a las acciones de educación intercultural con el panel "La universidad en mi país". El panel estuvo integrado por 4 estudiantes de los países de Vietnam, Costa de Marfil, Belice y Cuba, respectivamente. Los panelistas valoraron la educación superior en universidades de los respectivos países de procedencia a partir de sus experiencias, así como la descripción de la presencia de la diversidad de la cultura de origen y la atención que le brindan las universidades.

Como reflexión final la brigada compartió que la experiencia que ellos tenían en su grupo respecto a la educación intercultural no estaba generalizada en la universidad (por referencias de otros estudiantes extranjeros sólo en algunas carreras se realizan actividades conmemorativas). También manifestaron los estudiantes extranjeros dificultades para comunicarse en la brigada y relacionarse con los cubanos, que no abundaban los espacios de expresión entre ellos. De forma general, pudo observarse timidez en los estudiantes en la comunicación del panel, transcurriendo la actividad por momentos de ruptura comunicativa, lo cual no afectó los objetivos propuestos pero señaló la necesidad de incluir acciones para la socialización grupal.

Las dinámicas generadas en la brigada contribuyeron a la concientización de limitaciones como grupo respecto a la comunicación y la cohesión grupal. En el tema de la educación intercultural favoreció la concientización de la necesidad de un enfoque educativo intercultural en la brigada.

Las acciones realizadas contribuyeron al desarrollo de la concepción del mundo de los estudiantes a través de los siguientes indicadores:

- Formación de un conjunto de puntos de vista respecto a la diversidad de la cultura de origen como valor.
- Conocimiento de características de diferentes culturas de origen y sus realidades sociales.
- Manifestación de actitudes favorecedoras de la convivencia entre culturas de origen diversas.
- Elaboración reflexiva sobre modos de actuación para contribuir al desarrollo de relaciones con personas de culturas de origen diversas.
- Participación en las actividades educación intercultural del proyecto educativo.

Conclusiones

1. El enfoque de educación intercultural como tendencia contemporánea es definido como holístico e inclusivo, se sustenta en la educación en el respeto y la valoración de la diversidad de la cultura de origen, orientándose hacia la reforma de la escuela y el cambio social para superar manifestaciones de racismo, discriminación, exclusión y favorecer la comunicación y competencia interculturales, sin embargo, la práctica evidencia su énfasis exclusivo a aulas interculturales, omitiendo una formación real para todo el estudiantado, tanto como tema transversal o a través de un conjunto de programas específicos.
2. Un enfoque de formación humanístico intercultural en la educación superior se estructura desde la consideración de las respuestas que los sistemas educativos deben dar a la interculturalidad, el desarrollo de la concepción del mundo como centro de la educación intercultural y el desarrollo de la acción educativa desde la configuración de situaciones sociales que conducen al desarrollo.

Referencias

- Aguado Odina, María Teresa. (1991). La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. En María del Carmen Jiménez Fernández (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Álvarez de Zayas, Carlo Manuel. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Arnaiz Sánchez, Pilar. (2000). Educar en y para la diversidad. En Francisco J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad* (pp. 29-40). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Banks, James. (1993). Multicultural Education: Approaches, developments, and dimensions. En James Lynch, Celia Modgil, Sohan Modgil (Eds.), *Education for cultural diversity: convergence and divergence* (pp. 3-49). London: The Falmer Press.
- Basail Rodríguez, Alain y Álvarez Durán, Daniel. (2004). *Sociología de la cultura*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Bell Rodríguez, Rafael. (2001). Pedagogía de la diversidad: más allá de los tipos y niveles de integración. En Rafael. Bell Rodríguez y Ileana Musibay Martínez (Eds.), *Pedagogía y diversidad* (pp. 59-68). La Habana: Casa Editora Abril.
- Besalú, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bozhovich, Lidia. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cabrera Ruiz, Isaac. (2011). *Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico*. (Tesis defendida en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba.
- Castellanos Simons, Doris, Castellanos Simons, Beatriz, Llivina Lavigne, Miguel Jorge y Silverio Gómez, Mercedes (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Coelho, Elizabeth. (1998). *Teaching and learning in multicultural classrooms. Anintegrated approach*. Toronto: MultilingualMatters.
- Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. (1997). *Nuestra diversidad creativa*. México: Correo de la UNESCO.
- Delors, Jaques. (1995). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.
- Díaz Aguado, María José. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Domínguez García, Laura. (2005). *Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías*. Recuperado de <http://www.psico-system.com/2012/05/psicologia-del-desarrollo-problemas.html>

- Galindo Morales, Ramón. (2005). *Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad*. Ponencia presentada en Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural, del 15 al 18 de marzo, Almería, España.
- Gil Juarena, Inés. (2002). *Educación Intercultural. Una propuesta para la nueva alfabetización*. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=645
- Giménez Romero, Carlos. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Revista Educación y futuro* (8), 11-20.
- González Morales, Alfredo. (2006). La formación humanístico cultural en la educación superior. En *La universidad renovada*. Arequipa, Perú: Editorial UNAS.
- González Rey, Fernando. (1983). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, Fernando. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, Fernando. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, Fernando. (2000a). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educação&Sociedade* (70), 132-148.
- González Rey, Fernando. (2000b). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la Psicología Social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 61-71.
- González Rey, Fernando. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González Rey, Fernando. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243.
- González Rey, Fernando. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(Número Especial), 1-24. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/la-significacion-de-vygotski-para-la-consideracion-de-lo-afectivo-en-la-educacion-las-bases-para-la-cuestion-de-la-subjetividad.html>
- González Rey, Fernando y Mitjans Martínez, Albertina. (1989). *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Horrutiner Silva, Pedro. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.

- Illán Romeu, Nuria. (2001). ¿Por qué, ahora, la atención a la diversidad? En Rafael Bell Rodríguez e Ileana Musibay Martínez (Eds.), *Pedagogía y diversidad* (pp. 15-25). La Habana: Casa Editora Abril.
- Labarrere Reyes, Guillermina y Valdivia Pairo, Gladys. (2002). *Pedagogía* (2da reimp.). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Malgesini, Graciela y Jiménez, Carlos. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo, e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Marchesi, Álvaro y Martín, Elena. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Merino Fernández, José y Muñoz Sedano, Antonio. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), 32-45.
- Muñoz Sedano, Antonio. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela española.
- Nieto, Sonia. (1992). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nieto, Sonia. (1998). Fact and fiction: Stories of Puerto Ricans in U.S. schools. *Harvard Educational Review*, 2(68), 133-163.
- Organización de Naciones Unidas. (1965). Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial. s.l. :ONU.
- Pérez Yera, Armando. (2002). *Situación social ¿para qué desarrollo?: Vygotsky y la Educación*. Ponencia presentada en Conferencia Magistral Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, México.
- Ramos Serpa, Gerardo. (2005). La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario. *Revista Pedagogía Universitaria*, X(4), 10-24.
- Rico Montero, Pilar. (2008). Exigencias para la dirección pedagógica del proceso de enseñanza aprendizaje. En Pilar Rico Montero, Edith M. Santos Palma y Virginia Martín-Viaña Cuervo (Eds.), *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria* (pp. 99-107). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, Pilar. (2009). *La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rosales, Carlos. (1994). El reto de la educación multicultural en la construcción del currículo. En M.A. Santos, *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 43-67). Santiago, Chile: Universidad.

- Torrego Seijo, Juan Carlos y Negro Moncayo, Andrés. (1997). Apoyo y asesoramiento a centros, elemento clave para la atención a la diversidad: estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad. En Nuria Illán Romeu y Alfonso García Martínez (Eds.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI* (pp. 115-140). España: Ediciones Aljibe.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. (1996). *Conferencia introductoria*. Ponencia presentada en Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana.
- UNESCO. (1974). *Recomendación sobre la Educación para la comprensión, la cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Conferencia General de la UNESCO, 17 al 23 de octubre.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Ediciones UNESCO.
- Vázquez, Gonzalo. (1994) ¿Es posible una teoría de la educación intercultural? En Miguel Santos Rego (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural* (pp. 61-80). Santiago: Universidad.
- Vigotsky, Lev Semionovich. (1997). El problema de la edad. En *Obras Escogidas* (2ª. ed., Vol. 2). Madrid: Visor.
- Zabalza, Miguel Ángel. (1992). Implicaciones curriculares de la educación intercultural. En *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.